МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Издательский дом «Инновации и эксперимент в образовании»

Федеральное государственное научное учреждение
«Институт управления образованием»
Российской академии образования

ФГАОУ ДПО Академия повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования

Государственное бюджетное образовательное учреждение
Школа № 641 имени Сергея Есенина

Государственное бюджетное образовательное учреждение Школа № 64
Москва

Сборник материалов
III международной научно-практической конференции

«Современное образование:
опыт, проблемы, перспективы развития»

15 сентября, 2014 год,
г. Москва, Россия

Москва
2014

УДК 378
ББК 74.58

Сборник материалов III международной научно-практической конференции «Современное образование: опыт, проблемы, перспективы развития», 15 сентября, 2014 год, г. Москва, Россия / Сост. А.С. Сиденко. Ред.: А.С. Сиденко, Е.А. Сиденко. – М.: «Инновации и эксперимент в образовании», 2014. – 248 с.

Рецензенты:
Кузнецов А.А., доктор педагогических наук, академик РАО
Новоселова С.Ю., доктор педагогических наук,
заместитель директора по научной работе ФГНУ ИУО РАО

ISBN 978-5-906731-17-3

В сборнике представлен опыт ученых и практиков разных стран мира, объединенных одной идеей – построения качественного образования. Авторы выделяют профессионально-значимые проблемы современного образования и предлагают варианты их решения.

На конференции представлены работы стран – участников: Армения (г. Ереван), Беларусь (г. Минск), Венгрия (г. Дьер), Германия (г. Мюнхен), Испания (г. Барселона), Италия (г. Турин, г. Милан), Казахстан (г. Алматы, г. Актобе), Канада (Онтарио, г. Лондон), Китай (Цзинань), Кыргызская Республика (г. Нарын, г. Бишкек), Нидерланды (г. Лейден), Россия (края, области, города федерального значения, автономные области, автономные округа), Сербия (г. Белград), Украина (г. Кременчуг, Полтава, Вахрушево) и др.

В современном образовании, как и во всем мире, постоянно происходят изменения. Понятие успешного образования на сегодняшний день включает, прежде всего, социализацию личности. Наиболее успешно социализация происходит через профессиональную деятельность. Обеспечение конкурентоспособности в обществе и на рынке труда – те качества, на которые образование должно быть ориентировано, прежде всего. Направленность образования определяется его целями, ценностями, технологиями, методами и приемами работы. В сборнике рассматриваются новые цели и ценности образования в условиях развития инновационных процессов в образовании, направленных на реализацию компетентностного подхода, обеспечение здоровьесберегающего образования, повышение ресурсов современного урока. К условиям эффективности авторы относят повышение уровня готовности педагогов к инновационной деятельности с использованием ИКТ-технологий, метода проектов, учет влияния билингвальной речевой среды на развитие учащихся и др.

Сборник материалов международной научно-практической конференции предназначен для образовательных учреждений, реализующих процессы развития и осуществляющих деятельность, направленную на поиск конструктивного решения проблем образования.

ББК 74.58

ISBN 978-5-906731-17-3 © Сиденко А.С. и др., 2014

СОДЕРЖАНИЕ*

Новые цели и ценности образования

Абилова Б.А. Современные условия педагогической деятельности преподавателя русского языка в техническом вузе (Алматы, Казахстан) 7

Сиденко Е.А. К вопросу о новых целях и ценностях образования в условиях введения в образовательных организациях ФГОС второго поколения (Москва, Россия) 10

Щербина Ю.С. Смена целевых приоритетов системы обучения, адекватная требованиям времени (Мюнхен, Германия) 12

Межкультурная коммуникация и компетенция в сфере образования

Аманалиева Г.Э. Учебный словарь-минимум как один из важнейших средств обучения студентов медицинского факультета (КРСУ им. Б.Н.Ельцина, Бишкек, Кыргызстан) 14

Бакони Иштван. Русский язык, культура и менталитет глазами венгров. (Университет им. И. Сечени, Дьер, Венгрия) 19

Вострова М.Я., Мазгалина К.Л. Интеграция учебных предметов при изучении английского языка в профильных классах гимназии (Екатеринбург, Россия) 24

Гончарова О.В. Организация внеклассной деятельности в школе иностранных языков как условие проявления и развития межкультурной компетенции (Ейск, Краснодарский край, Россия) 26

Гордиенко М.Г. Взрослые студенты в европейском пространстве высшего образования. (Кременчугский национальный университет им. Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина) 29

Лю Цзея Развитие российско-китайских отношений в области образования (Шаньдунский университет путей сообщения, Цзинань, Китай) 33

Сулейменова С.К., Шаштыгарина С.М., Пережогина Л.И., Асанбай Б.З. Диалог как основа коммуникативной компетентности обучающихся (ЦУП филиал НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР, Актобе, Казахстан) 37

Инновационные процессы в современном образовании

Каплиева А.К., Муханова Ж.И., Унбаева Г.С. Инновационные процессы в современной школе (Актобе, Казахстан) 40

Табынбаева А.К., Рахатова К. Ж., Абулхаирова Г. Е., Бухарбаев Б.К., Отарбаева Л.Л. Использование инновационных технологий в обучении учащихся (Актобе, Казахстан) 43

Шляхтов М.А. Инновационная деятельность в современном образовании (Уссурийск, Россия) 46

Яшина Г.А., Сиденко А.С., Сиденко Е.А. Создание инновационной среды школ-комплексов средствами внутрифирменного повышения квалификации как необходимое условие введения ФГОС второго поколения (Москва, Россия) 48

---

* Все материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Компетентностный подход в образовании

Ажыбаев Д.М. Проблемы перехода на «уровневую» систему высшего профессионального образования (Нарын, Кыргызская Республика) 53
Байтуголова Ж.А., Калдыбаев С.К. Учебные достижения студентов в контексте компетентностного подхода к обучению (Нарын, Кыргызская Республика) 57
Кагазбаева А.К., Куспаева Р.Б., Прохорова Н.В., Буденко Т.Я. Формирование функциональной грамотности - залог обеспечения нового качества образования (Актобе, Казахстан) 60
Костыря М.В., Юхина Е.А. К вопросу о реализации компетентностного подхода к обучению по дополнительным общеобразовательным программам (Петропавловск-Камчатский, Россия) 62
Ниятова К.Т., Редькина Е.В., Тартанова Г.А, Ракишева А.А. Проблемы формирования функциональной грамотности учащихся (Актобе, Казахстан) 64

Билингвальное образование

Савченко Б. ШАГовая методика в разработке Бориса Савченко на примере работы языковой Субботней школы (Онтарио, Канада) 67
Филатова И., Барабан Н., Анисимова З. Пушкинская школа русского языка и искусств в Нидерландах (Лейден, Нидерланды) 69
Чибисова М.Ю. Взаимодействие школы с родителями детей-билингвов: формирование доверия. (Москва, Россия) 76

Государственные образовательные стандарты

Сумнительный К.Е. Сможет ли стандарт спасти дошкольное образование? (Москва, Россия) 79
Сафаралиева О.Н. ФГОС дошкольного образования и основные идеи метода М. Монтессори: возможности и пресечения (Москва, Россия) 84
Мартьянова О.П., Сиденко Е.А. Готовность воспитателя дошкольного образовательного учреждения к инновационной деятельности в условиях введения ФГОС (Москва, Россия) 88
Ибирайым К.А. Диагностика при выполнении требований Государственного образовательного стандарта (Бишкек, Кыргызстан) 91
Калдыбаев С.К. Вопросы стандартизации школьного образования в Кыргызской Республике (Нарын, Кыргызская Республика) 94
Сиденко А.С. Новые функции учителя и педагогические разработки в условиях введения в ФГОС второго поколения (Москва, Россия) 98
Кибатаева Н.К., Туксанбаев А.М., Сансызбаева К.З., Уразымбетова А.Б. Профессиональное развитие педагога: новые стратегии и возможности (Актюбинская область, Казахстан) 103
Зиндович В.Г. Профессиональное развитие учителя (Белград, Сербия) 105
Тойбазарова Н.А., Токбасова А.С., Култаева Л.А., Рахметова А.Р., Займолдина Ж.Г. Новые подходы к формированию профессиональной компетентности учителя предмета «Самопознание» (Актобе, Казахстан) 108
Халетова Д.К., Меделбаева Ж.К., Уралбаева Л.Ш., Изтелеуова З.С. Мониторинг и оценка эффективности курсов повышения квалификации педагогических кадров (Актюбинская область, Республика Казахстан) 110

Инновационный ресурс развития современного урока

Бикмухаметова Н.Е., Онянова С.А. Коллективная работа как условие создания ситуации успеха обучающихся в мастерской декоративно-прикладного творчества (Екатеринбург, Россия) 113
Богданович А.Ю. Национально-культурный компонент на уроках иностранного языка (Уссурийск, Россия) 115
Дубровина Т.Ю., Шипунова Н.Н. Личностно-нравственная составляющая урока в информационно-образовательной среде (Екатеринбург, Россия) 117

Кадыкова О.М. Общешкольный проект как механизм управления проектно-исследовательской деятельностью учащихся (Москва, Россия).....120

Кузьминых Е.Л. «Комплексная система психолого-педагогических условий для обеспечения познавательно-речевого развития детей с разными ресурсными возможностями в рамках реализации ФГОС» (Екатеринбург, Россия) 124

Карамендеева Ч.Ж. Природа назывных предложений и значение пунктуации при обучении их употреблению (КРСУ им. Б.Н.Ельцина, Бишкек, Кыргызстан).....127

Козачкова Р.Т., Федорова Л.Н. Конспект билингвального урока (английского и ненецкого языка) для 9 класса по теме: «What people make your country famous?» «Какие люди прославили твою страну?» (Таймыр, п.Носок, Россия) 129

Копелев Б.И. Влияние микроклимата в коллективе на психологическую совместимость в ходе тренировок и игр в волейбол (Екатеринбург, Россия).....132

Ночвина Н.А. Презентация Power Point и ее возможности при обучении китайскому языку (Уссурийск, Россия) 134

Свиридова Е.М., Попова М.В. Сотрудничество классного руководителя и педагога- психолога как фактор обеспечения успешности развития учащегося (Дмитров МО, Россия) 136

Проектная деятельность в образовании

Муразян О.В. Проектная деятельность как часть системно-деятельностного подхода в обучении (Таганрог, Ростовская область, Россия).....138

Калиман Н.Ю. Творческие проекты на уроках литературы (Санкт-Петербург, Россия) 141

Син Е.Е. Проектный метод в школьном образовании. (Бишкек, Кыргызская Республика) 143

Тихомиров С.Е. Использование метода проектов на уроках физики и во внеклассной деятельности (Санкт-Петербург, Россия).....146

Чеботарева Л.А. Проектная деятельность в курсе преподавания региональной истории (Зверево, Ростовская область, Россия)..... 148

Трофимова И.А. Учебно-сетевые проекты как средство повышения познавательной активности младших школьников (Северск, Россия).....150

Здоровьесберегающее образование

Мотроненко И.К., Зекирьяев Т.А. Применение мобильного программирования при обучении старшеклассников основам безопасности жизнедеятельности по теме: «Экстренная реанимационная помощь» (Москва, Россия).....152

Аверкиева С.С. Здоровьесберегающие технологии в дополнительном образовании (Екатеринбург, Россия) 158

Зайцева Ю.В. Учитель фізичної культури – організатор здорового способу життя (Полтава, Україна) 159

Муразян О.В. Здоровьесохраняющая среда в начальной школе (Таганрог, Ростовская область, Россия).....161

Пикалова В.В. Формирование основ здорового образа жизни младшего школьника средствами здоровьесберегающих технологий в образовательной системе «Школа 2100» (Таганрог, Россия) 164

Образование за рубежом

Ариен Вос Влияние рамок квалификаций на реформирование образования в восточной Европе (Турин, Италия) 166

Бектенгалиев А.Х., Бижанова Г.К., Ермекбаева Л.Ж., Нуржаубаева Р.Б., Нурмуханбетова М.Ш. Популяризация новейших методов организации обучения и развития педагогических работников (Опыт Южной Кореи) (Актобе, Республика Казахстан).....171

Подкопаева Э.В. Критерии и показатели мониторинга качества образовательной деятельности высших учебных заведений Украины и Европы (Вахрушево, Украина).....173

Рысбаев С.К. Сочинение как творческая деятельность ученика (Бишкек, Кыргызстан) 179

Супатаева Э.А. Исторический ракурс становления высшей школы Кыргызстана (Бишкек, Кыргызская Республика).....182

Лемпинен Петри Финская система образования и системы квалификаций (Хельсинки, Финляндия).....186

Традиции и инновации

Матевосян Л.Б. Модус – движущая сила диктума. (Ереван, Армения) 191
Франц А.С. Соотношение традиций и инноваций в духовно-нравственном развитии студентов (Екатеринбург, Россия) 193
Ложкина Е.Ю. Профессиональные образовательные конкурсы как средства развития человеческого капитала образовательной организации (Москва, Россия) 197
Илюшин С.В. Парадигма лингвистики русского языка (Санкт-Петербург, Россия) 200
Турдугулов А.Т. Анатомия акынской поэзии (Бишкек Кыргызская Республика) 201
Шарапа А.А., Гринкевич Е.И. К вопросу об использовании специфического вида мотивации в сфере медицинских терминов (на примере терминов-эпонимов) (Минск, Беларусь) 205

Образовательные системы

Голоднова Л.В., Сиденко Е.А., Сиденко А.С. К вопросу о создании школ-комплексов: особенности организационной культуры (Москва, Россия) 210
Давыдова Н.Н. Интеграция образовательных организаций в корпоративно-кластерные объединения территории (Екатеринбург, Россия) 213
Давыдова Н.Н., Синякова М.Г., Фоменко С.Л. Образовательный кластер как важный фактор развития регионального образования (Екатеринбург, Россия) 215
Кудрявцева Е.Л., Волкова Т.В. Комплексные рекомендации по мобилизации предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации (Грайфсвальд, Германия) 218

Живое слово учителя

Петрова С. О проектах Ассоциации российских соотечественников в Италии «Алые паруса» (Милан, Италия) 226
Пшенина И.В., Большакова М.М., Булгакова Е.В., Пронина М.Ю., Рыбаулина О.В. Внутришкольные проекты как средства построения культурно-образовательной среды гимназии № 1637 (Москва, Россия) 229
Син Е.Е. Важность живого слова учителя на уроке (Бишкек, Кыргызская Республика) 236
Лоскутова Н.В. Из опыта русской субботней школы при Ассоциации «Радуга» (Барселона, Испания) 239
Contents 241
Список авторов 245

НОВЫЕ ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 808.2:378.02

Абилова Батжамал Айкеновна
к.п.н., ассоциированный профессор КазГАСА
Алматы, Казахстан

Современные условия педагогической деятельности преподавателя русского языка в техническом вузе

Аннотация. Автор статьи затрагивает проблемы педагогической деятельности русиста в новых условиях образовательного процесса, новых требований к профессиональной компетентности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, новая парадигма образования, компетенция, кредитная система обучения.

В современных педагогических теориях студент рассматривается как субъект, формирующийся под воздействием собственных интересов и целей, когда учение складывается из таких действий, как выбор вопросов и задач, поиск информации, осмысливание, творческая деятельность, отвечающая его потребностям и возможностям. В этих новых условиях и преподаватель является субъектом учебного процесса, в функции которого входит организация внешних источников поведения, исходя из интересов студента, осуществление активного отбора и использования необходимой информации. В таком аспекте обучение выступает как руководство направленной познавательной активности студента на основе педагогических методов: постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование, а учение складывается из таких действий обучаемого, как решение задач и оценка результатов, выбор информации и применение знаний.

Новая парадигма технического образования характеризуется основной миссией – обеспечение условий самоопределения и самореализации личности студента, его развитие на основе принципов «школы мышления», активного полагания себя в мир интеллектуальной, предметной, социальной и духовной культуры. Основной формы коммуникации между студентом и преподавателем выступает диалогическое общение.

Новым условием преподавания русского языка в современных условиях Казахстана является информатизация профессиональной деятельности, образования, науки, необходимость обмениваться сообщениями в телекоммуникационных сетях, работать с информацией, которая представлена на русском языке. Переход к новой парадигме обучения русскому языку как неродному в техническом вузе требует иного подхода к самому вопросу научения, овладения другим языком студентов-казахов для свободной коммуникации в открытом информационном обществе. Интернационализация образования с широким использованием информационных технологий означает не только переход к новым способам формирования лингвистической и коммуникативной компетенции, но и к новой культуре общения. Учитывая это, процесс обучения русскому языку невозможно свести лишь к формированию речевой и лингвистической компетенции студентов-казахов технических вузов, но и обеспечивать вхождение в чужую культуру и информатизированную практику деятельности, в том числе учебную. Это может быть достигнуто с помощью информационных технологий, которые, во-первых, обеспечивают динамичность и мобильность обмена информацией; во-вторых, информационные технологии позволяют реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, а также отвечают современным потребностям молодежи как информационных натур (или иммигрантов), особенностям технического склада мышления студентов инженерных вузов.

С развитием международного сотрудничества в сфере образования, академической мобильности и информационно-коммуникативных средств общения значительно повысилась значимость владения не только английским языком, но и русским языком как средством универсального узкопрофессионального общения. В связи с этим в образовательные программы вузов Казахстана была введена дисциплина «Профессиональный русский язык» объёмом в 2 кредита на 2 курсе

обучения бакалавриата. Это практический курс, целью преподавания которого является формирование коммуникативной компетенции для осуществления профессиональной речевой деятельности.

Курс профессионального русского языка представлен двумя модулями: первый включает необходимый круг профессионально-ориентированных знаний и второй – углубленное изучение текстов специальности, профессионального дискурса. Курс призван сформировать конкретные способности порождать разные по жанру и стилю профессиональные высказывания. Программа опирается на лингвистические и методические достижения последних лет и на сложившийся опыт профессиональной лингводидактики. За исходный уровень владения профессиональным русским языком принимаются конечные требования, предъявляемые к студентам, знакомых с системой русского языка и особенностями реализации языковых единиц в различных ситуациях словесного общения – С1 Европейского стандарта языкового образования, а также уровни LSP (язык для специальных целей) и LAP (язык для академических целей), которые согласно новой концепции языкового образования в Республике Казахстан [6,11] входят в программу курса «Русский язык» (6 кредитов) на 1 курсе бакалавриата.

Содержание программы «Профессиональный русский язык» определяется коммуникативными потребностями студентов в научно-профессиональной сфере, целями и задачами обучения профессиональному русскому языку как средству профессиональной деятельности. Требуемый уровень коммуникативной компетенции на русском языке может быть сформирован в процессе активной работы с аутентичными источниками информации, заимствованными из сферы конкретной профессиональной деятельности, с научно-обоснованным использованием компьютерных методов обучения. Во многих исследованиях по компьютерному обучению различных предметных областей компьютер рассматривается как мультитехническое средство обучения, с помощью которого можно создать обучающую среду, средство эффективности протекания учебной деятельности, а также организации разных видов работ:

- осуществлять обучение и тестирование в режиме диалога,
- моделировать реальные речевые ситуации с помощью графики, мультипликации и видео,
- создавать эффект контакта с языковой средой, наглядно представляя речевую ситуацию, использовать ее как стимул, опору в процессе учебного диалога,
- обеспечивать общение на изучаемом языке с помощью компьютерных линий связи [4,8,9,10] .

Компьютер позволяет активно использовать в учебном процессе автоматизированные тренировочные упражнения, которые рассчитаны на самостоятельную учебную деятельность. В использовании компьютеров как средства тренировки в учебном процессе по русскому языку как неродному реализуются следующие принципы: принцип многократного повторения речевого материала в разных вариантах, принцип имитации речевого образца в ситуациях общения, принцип детерминированности ответов и реакции обучающегося в ходе учебного диалога.

Известно, что принципы реализуются через методы, одним из методов компьютерного обучения являются активные методы. В «Словаре лингвометодических терминов» нами дается следующее определение: «Активный метод обучения – один из комбинированных методов обучения второму языку, направленный на практическое овладение языком в результате обильной речевой практики с использованием элементов суггестивных приемов» [1, с. 21]. К методическим основам активных методов относятся:

- сознательная и активная речевая деятельность с преобладанием устной формы общения;

- опора на зрительно-слуховые образы как источник восприятия и семантизации иноязычного материала;

- сознательное и дискурсивное овладение материалом при установке на интуитивное владение языком;

- широкое применение суггестических приемов обучения;

- учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

Активные методы – это методы, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. Активные методы обучения охватывают все виды занятий со студентами, стимулируют познавательную деятельность обучающегося и строятся на диалогах, предполагающих свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Это: беседа, диспут, тематический семинар, деловая игра, тренинг, в последнее время очень часто упор делается на интерактивные методы. Базовым положением данного метода является побуждение обучаемых к размышлению, рефлексии, самостоятельным выводам и умозаключениям.

Доминирующую роль в педагогической деятельности русиста в новых условиях играет профессиональная компетенция, которая включает:

- лингвистическую – совокупность знаний предмета и умения отобрать такие языковые факты и явления, которые могут служить объектом исследования обучающегося;

- педагогическую – умение создать системы проблемных ситуаций и условия обучения;

- психологическую и психолингвистическую – умение учесть психологический тип обучающегося, мотивацию научения, психофизиологические механизмы протекания мышления, иноязычной речевой деятельности и т.п.

При использовании компьютерного обучения – это еще и информационная компетенция – владение

информационной культурой и умение организовать процесс обучения с помощью ИКТ. Специфический характер деятельности преподавателя при использовании ИКТ определяется умением проводить анализ учебных и методических потребностей, на основе которых проектируется специальная программа-модуль и отбирается, а при необходимости и разрабатывается соответствующий автоматизированный учебно-методический комплекс. Но важным условием является наличие ИКТ-компетенции русиста и его готовность к инновационной деятельности.

В настоящее время существуют различные подходы к определению понятия «ИКТ-компетентность преподавателя». Одни авторы, называют данную компетентность «информационной культурой педагога», считают ее составляющей общей культуры, связанной с функционированием информации в обществе (И.Г. Овчинникова, Л.У. Глухова и др.). Другие считают ИКТ-компетентность – совокупность знаний, умений и навыков работы с источниками и средствами преобразования информации; умением целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи современные технические средства [3] .

В профессиональную ИКТ-компетенцию русиста входит способность анализировать информационные ресурсы и выявлять их возможности в решении задач профессиональной педагогической деятельности, это так называемый *интеллектуальный уровень ИКТ-компетенции*.

В *процессуальный уровень ИКТ-компетенции русиста*, входит владение навыками компьютерной и информационной грамотности, технологией преобразования предметного содержания как инструментария компьютерного обучения русскому языку.

В у*ровень креативности* включают педагогическое воображение, творческое переосмысление и предвидение, профессиональное общение и перспективность. В *оценочный уровень* относят способности адекватно оценивать собственные достижения в использовании информационно-коммуникативных технологий, свой уровень информационной культуры.

Профессиональный уровень владения ИКТ-компетенции наиболее соответствует педагогу-методисту, активно работающему над проблемами компьютеризации учебного процесса по русскому языку для технических вузов. В нее входят:

- анализировать имеющиеся информационные ресурсы и избирательно их использовать в профессиональной деятельности (текстовые, графические, моделирующие, мультимедийные среды, поисковые системы);
- уметь оценивать основные дидактические свойства и лингвистическую основу электронных образовательных продуктов по русскому языку;
- иметь представление об информационной образовательной среде и условиях их применения, уметь креативно преобразовывать их в профессиональной деятельности;
- знать принципы и требования к разработке электронных программ обучения русскому языку, профессиональному русскому языку и средств на основе гипермедиа или на другой иной платформе и уметь разрабатывать свои собственные мультимедийные учебники и пособия и т.д.

Таким образом, в динамично меняющемся мире системы постоянного профессионального развития педагогов являются одним из ведущих факторов качества образования. «За годы независимости РК в системе образования было проведено много реформ, достигнут ряд существенных результатов. Но только сегодня мы подошли к пониманию и созрели, чтобы кардинально решить главную задачу – вопрос квалификации педагогов. Это ключевое звено нового качества образования…» [2] .

Литература

1. Абилова, Б.А. Словарь лингвометодических терминов [Текст] / Б.А. Абилова. А.: изд. КазГУ, 1997. 104 с.
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118 [Текст]. Введ. 2007–07–12. Электронный ресурс: http://www.akorda.kz.
3. Дедюхина, А.А. ИКТ-компетентность педагога и принципы ее формирования в условиях педагогического колледжа [Текст] / А.А. Дедюхина. // Дистанционное и виртуальное обучение. 2008. № 8. С. 47–50.
4. *Евдокимова М.Г.* Компьютерное обучение иностранным языкам как объект научного исследования [Текст] / М.Г. Евдокимова // Информационные технологии в образовании: научно-методический сб. тезисов докл.– М.: МИФИ, 1999. С. 265–267.
5. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]: тезисы докл. методол. сем. Россия в Болоноском процесс: проблемы, задачи, перспективы /И.А. Зимняя.– М. 2004.
6. *Кунанбаева С.С.* Современная методология полиязычного образования» [Текст] / С.С. Кунанбаева // Вестник КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Серия «Педагогика». 2011. № 1.
7. *Мотина Е.И.* Язык и специальность: Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов [Текст]: книга / Е.И. Мотина. М.: РЯ.– 1988. 176с.
8. *Пиотровский Р.Г.* Лингвистический автомат и компьютерная поддержка обучению языкам [Текст] / Р.Г. Пиотровский. М.: РГПУ им. А.И. Герцена. 110с.
9. *Рубцов В.В.* Логико-психологические основы использования компьютерных учебных средств в процессе обучения [Текст] / В.В. Рубцов. // Основы социальногенетической психологии.– Воронеж, 1996. С. 236–258.
10. *Руденко-Моргун О.И.* Русский язык как иностранный на начальном этапе обучения в системе дистанционного обучения [Текст] / О.И. Руденко-Моргун. // Вестник ЦМО МГУ. 1998. № 1.
11. Типовая программа по русскому языку для неязыковых вузов. [Текст]. Алматы: КазНУ. 2012. 25с.

УДК 124.51

Сиденко Елена Александровна
ст. преподаватель
кафедра теории и практики управленческой деятельности в образовании
ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования»
г. Москва, Россия

К вопросу о новых целях и ценностях образования в условиях введения в образовательных организациях ФГОС второго поколения

Аннотация. Понятие успешного образования рассматривается через социализацию личности, обеспечение ее конкурентоспособности, описывается классификация целей образования от таксономии Блума до концептуальных позиций ФГОС, затрагивающих новые цели и ценности образования. Рассматриваются ценность образования как государственная и как личная, связь образования и приоритетных ценностей общества на примере соотношения «культуры полезности» и «культуры достоинства».

Ключевые слова: ценность и цель образования, «культура полезности», «культура достоинства», стандарты.

В современном образовании постоянно происходят изменения. Понятие успешного образования на сегодняшний день включает, прежде всего, социализацию личности. Наиболее успешно социализация происходит через профессиональную деятельность. Обеспечение конкурентоспособности в обществе и на рынке труда – те качества, на которые образование должно быть ориентировано, прежде всего. Направленность образования определяется его целями и ценностями [4,6,7]. Над этим направлением идет работа на экспериментальных площадках кафедры. Рассмотрим эту работу более содержательно.

Одну из первых классификаций целей образования предложил американский ученый Бенджамин Блум. Таксономия Блума включает в себя уровни педагогического целеполагания в познавательной сфере. В зависимости от того, какой результат хочет получить педагог, он, согласно данной классификации, ставит перед собой цель – от запоминания и воспроизведения изученного материала до умения оценивать значимость того или иного материала для последующей жизни. Ценность таксономии Блума состоит в том, что она позволяет разобраться в сложной проблеме целей. Однако, как отмечают современные исследователи, основной недостаток этой классификации целей состоит в том, что она дает классификацию уже имеющихся в образовании целей, а практика современного образования в динамично развивающемся мире требует разработки обоснованной и конструктивной системы целей с учетом прогноза о развитии общества в ближайшем будущем [5] .

Одним из существенных событий, изменивших подход к современному образованию и его целям, стал Болонский процесс. Болонский процесс – процесс сближения и гармонизации систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования [3]. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран. Основные цели Болонского процесса: расширение доступа к высшему образованию, дальнейшее повышение качества и привлекательности европейского высшего образования, расширение мобильности студентов и преподавателей, а также обеспечение успешного трудоустройства выпускников вузов за счет того, что все академические степени и другие квалификации должны быть ориентированы на рынок труда.

Присоединение России к Болонскому процессу дает новый импульс модернизации высшего профессионального образования, но косвенно Болонский процесс повлиял и на школьное образование. Самым важным изменением можно считать ориентацию школьного образования на метапредметность как ключевую компетенцию, необходимую учащемуся для достижения образовательных и жизненных целей. Учитель сейчас поставлен перед необходимостью принятия ведущей концептуальной позиции ФГОС: развитие у ученика умения быть активным субъектом познавательной деятельности. На первое место для ученика выходит не пассивное накопление информации, а ее приобретение в процессе поисковой деятельности. Таким образом, новые ценности образования включают в себя способность к непрерывному пополнению знаний, росту образовательного потенциала личности на протяжении всей жизни.

Если обратиться к теоретическому пониманию ценностей образования, можно отметить, что на протяжении эволюции общества менялись и ценности образования. В зависимости от ответа, который дается обществом о смысле человеческого существования, формируется и представление

о ценности образования как одного из действенных способов передачи будущим поколениям своего понимания смысла человеческой жизни. Современное общество транслирует те ценности, на которые в данный момент опирается: если «смыслом жизни» общества на каком-то этапе является завоевание новых территорий, то образование будет готовить завоевателей; если «смыслом и ценностью» является рабочий класс – образование будет ориентировано на выпуск людей, готовых к работе на производстве и т.д. Стоит различать коллективную (государственную и общественную) ценность образования и ценность личностную. Эти ценности часто не совпадают: например, с точки зрения государства и общества, на первый план выступают ценности подготовки специалистов узкого профиля, а с точки зрения личностной ценности, образование должно быть ориентировано на процесс непрерывного образования, протекающего в течение всей жизни человека. С другой стороны, личность не способна существовать вне общества и отвергать ценности того социума, в котором она живет. Увидеть тесную связь образования и приоритетных ценностей общества можно на примере «культуры полезности» и «культуры достоинства», понятий, введенных известным психологом А.Г. Асмоловым. Культура полезности, или культура, ориентированная на полезность как базовую ценность общества, имеет (по А.Г. Асмолову), единственную цель…– воспроизводство самой себя без каких-либо изменений… образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций [1, 2]. По мнению А.Г. Асмолова, оппозицией такой культуре, такому устройству общества представляет новый тип культуры, ориентированной на достоинство. В такой культуре, с позиции А.Г. Асмолова, ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет [2].

Очевидно, что культура достоинства требует новой парадигмы образования – образования, ориентированного на воспитание чувства собственного достоинства человека, чувства свободы, профессиональной и общеобразовательной (общекультурной) компетентности. Это требует коренного изменения содержания и организационных форм всей образовательной системы, изменения ценностей образования как социального и культурного явления.

Точно так же, как общество транслирует свои ценности посредством образования, самообразование как социокультурный феномен отражает состояние общества. Сегодня, когда концепция ФГОС изменила представление о школьном образовании, это становится особенно заметным. Обществу требуется личность, способная к саморазвитию и непрерывному обучению, а значит, самое важное сейчас – это передать учащимся способы познавательной деятельности, включая способы работы с информацией [7,8,9,10].

При этом все ступени образования должны иметь согласованные между собой цели, имеющие одну направленность: на способность личности к самосовершенствованию. Именно с этой целью связан переход всех ступеней образования на новые стандарты. Стандарт включает в себя требования: к структуре основных образовательных программ, к условиям их реализации, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным, а также результатам освоения основных образовательных программ. Такая система требований призвана развить умение учиться, способность к непрерывному пополнению, уточнению знаний, к приобретению и осмыслению новой информации.

Умение учиться становится важнейшей предпосылкой к повышению интеллектуального уровня человека, уровня его жизни, насущной потребностью для любого специалиста, новой ценностью (целью) образования.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека (3-е изд., испр. и доп.). М.: Академия, Смысл.– 2007.– 528с.
2. *Асмолов А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. // Вопросы образования. 2008. № 1. С.65–86.
3. Болонский процесс в России http://www.bologna.ntf.ru/
4. Психология и педагогика. Курс лекций. Под ред. *Богданова И.В.* http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/avtor.html.
5. Традиционная иерархия мыслительных процессов. Таксономия Образовательных целей Блума. http://www.intel.ru/content/dam/www/program/education/emea/ru/ru/documents/project-design1/thinking-skills/bloom-taxonomy.pdf
6. *Шаткарь Г.*А Роль проблемного обучения в свете новых целей и ценностей образования (на примере преподавания географии). // Муниципальное образование: инновации и эксперимент.– 2012.– № 5.
7. *Шклярова О.А., Демин С.В.* Формирование управленческой команды по развитию кадрового ресурса в образовательном учреждении // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 5.С.25–29.
8. *Штукатурова В.М.* Психологический мониторинг как средство развития личности школьников. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 6. С. 54–62.
9. *Юхина Е.А.* Мониторинг психологического развития обучающихся в рамках экспериментального проекта «теория и практика подготовки туристов-спасателей (проведение поисково-спасательных работ в условиях природной среды)». // Инновационные проекты и программы в образовании 2013. № 1.С.47–53.
10. *Явич Р.П., Давидович Н.* Управление учебной деятельностью студентов на основе сетевых информационных технологий. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 2. С. 69–74.

УДК 371.3

Щербина Юлия Семёновна
преподаватель общественных дисциплин,
социальный педагог
Центр для людей с проблемами зрения,
г. Мюнхен, Германия

Смена целевых приоритетов системы обучения, адекватная требованиям времени

Аннотация. Автор обосновывает необходимость радикальных изменений в основной школе, в частности переход к целостной, трансдисциплинарной системе обучения [2, с.149], соответствующей требованиям времени, и предлагает оптимальную конструкцию новой модели обучения.

Ключевые слова: глобализация, интеграция, целостность, мироздание, эволюция, система обучения, модули, проекты.

В последнее время мир стал эволюционировать невиданными ранее темпами. Лавинообразно нарастающий поток научных знаний, стремительное развитие новых технологий, единая информационная сеть изменили мир до неузнаваемости. Глобализация, основанная на глубокой интеграции, стала определяющим признаком нашего времени и охватила буквально все сферы жизни общества: науку и технологии, экономику, политику и культуру.

Каким же образом реагирует система образования на ведущие тенденции времени? К сожалению, школа не претерпела в этот период существенных изменений, что и обусловило кризис образования во всём мире.

Как сделать школу адекватной требованиям времени

Наступило время переосмысления основных подходов, целей и методов обучения. Найти пути и способы формирования гибкой системы обучения, которая может своевременно и чётко реагировать на задачи и тенденции времени, является на сегодняшний день первоочередной задачей педагогической науки. Стала очевидной необходимость новой философия образования [1, p.3.1], которая призвана определить приоритеты и направления развития школы.

Чтобы открыть путь для совершенствования системы обучения необходимо дать ответ на два определяющих вопроса: что сдерживает развитие, и какие изменения необходимо произвести, чтобы вывести школу на новые рубежи.

Непреодолимым препятствием на пути развития школы стала «застывшая во времени» система обучения. Основанная в соответствии с целями и задачами эпохи Просвещения, она принципиально несовместима с требованиями, которые выдвигает современная эпоха. Предметоцентрическая система обучения полностью исключает глобальный подход к проблеме образования. Разрозненные по крупицам знания о мире, включённые в курсы различных учебных дисциплин, не могут обеспечить учащимся понимание того, что собой представляет и как функционирует окружающий мир. Тесные рамки классно-урочной системы практически исключают возможность творческой самореализации школьника.

Только системные изменения могут вывести школу на уровень, соответствующий современному этапу общественного развития. Обучение должно быть направлено на *формирование у учащихся целостного представления о мире*, что требует наполнения новым содержанием образовательного пространства школы. Назрела необходимость синтеза знаний с целью формирования ёмкой и открытой системы, отражающей многогранную картину мира в единстве и взаимодействии. По сути, *объектом изучения должна стать система мироздания в динамике её развития* [8, с.145] .

Реализация новых задач возможна только в условиях *целостной* системы обучения, построенной *на основе трансдисциплинарного подхода* [3, с.5], который позволяет переступать границы отдельных дисциплин в рамках единой глобальной системы. Данный подход открывает возможность изменения фокуса системы обучения и ракурса подачи материала. Внимание учащихся направляется непосредственно на объекты окружающего мира. Сведения из разных областей знаний привлекаются целенаправленно, для объяснения процессов и явлений действительности. Приобретение знаний в таком формате станет логичным и осмысленным, что обеспечит высокую мотивацию учащихся. Всеохватывающий, системный подход даёт возможность представить школьникам

объёмную картину мира, построенную на основе глубокой интеграции знаний из различных областей науки и искусства.

ЭВОЛШ – конструкция новой модели обучения

Конкретное решение по созданию целостной системы обучения предлагает концепция ЭВОЛШ [6, с.10], которая принимает ЭВОЛюционный принцип за основу для формирования новой модели Школы. Данный принцип является универсальным и позволяет моделировать содержание образования в зависимости от актуальных запросов общества, что обеспечит создание оптимальной модели обучения. Эволюция как объективный и последовательный процесс развития мира [7, с.149] представляет собой матрицуновой системы обучения. Модель ЭВОЛШ формируется в соответствии с основными этапами эволюции, материальным, биологическим и интеллектуальными предполагает сосредоточение материала соответственно в 3 учебных модулях: «Мир», «Человек» и «Общество» [10]. В модуле 1 «Мир» концентрируются основные представления нашей цивилизации о формировании Вселенной от Большого взрыва до возникновения жизни на Земле. В модуле 2 «Человек» рассматриваются многогранные проблемы человека. Модуль 3 «Общество» предполагает синхронный анализ основных аспектов развития общества в глобальной перспективе.

Логичная и гибкая система тематических модулей, блоков и проектов позволяет представить материал крупномасштабно, компактно и комплексно. Презентации структурных единицы, предваряющие самостоятельную работу школьников на каждом этапе работы, нацеливают на целостное восприятие картины мира.

Модель ЭВОЛШ строится на основе трансдисциплинарного подхода, каждая тема курса изучается широко, многопланово, всесторонне, что предполагает привлечение разнообразных сведений, соответствующих тематике проекта.

Суть новой системы обучения заключается в использовании огромного познавательного потенциала каждой темы курса, которая представляет собой кладезь возможностей с точки зрения предоставления учащимся универсальных базовых знаний.

Такая модель обучения создаёт исключительно благоприятные условия для усвоения материала обучения непосредственно в период работы в соответствующем проекте, блоке, модуле. Так, например, в ходе проекта «Большой взрыв – начало начал» школьники получают представление об элементарных частицах, структуре атомных ядер, появлении первых элементов, знакомятся с такими понятиями как материя, энергия, пространство, время и др. Работая в серии проектов «Путешествие к звёздам», учащиеся приобретают знания о таких важнейших явлениях в природе как гравитация, термоядерный синтез, узнают о рождении элементов, из которых состоит всё на свете, вплоть до живых существ. В то же время они знакомятся с мифологией, с астрономическими представлениями древних цивилизаций, техникой изготовления телескопа, приёмами наблюдения звёздного неба и т.п. В ходе рассмотрения материала естественно переплетаются знания из различных разделов физики и химии, математики и астрономии, космологии, истории, литературы, ect. Научные понятия и художественные образы, сливаясь и растворяясь в процессе глубокого восприятия и понимания, обеспечивают формирование целостной, объёмной картины мира в представлении учащихся.

Главным преимуществом такого метода обучения является тот факт, что овладение знаниями осуществляется в увлекательном тематическом контексте, что в максимальной степени повышает эффективность процесса обучения.

Совсем иначе воспринимаются учащимися законы и формулы, когда они открывают возможность познать мир, получить ответы на традиционные вопросы «Почему?». Таким образом, направленность и содержание обучения ЭВОЛШ в полной мере соответствуют также и познавательным потребностям учащихся.

Концепция ЭВОЛШ исходит из необходимости изменения функции процесса обучения. Во главу угла ставится овладение умениями и навыками самостоятельной работы, направленной на познание мира. Тематические модули и блоки служат для учащихся ориентирами на пути приобретения знаний. Исследования и эксперименты, воплощение собственных идей в работах творческого или практического плана – главные направления учебной деятельности ЭВОЛШ. Возможность выбора сферы деятельности, объёма и глубины изучения проблемы, группы по интересам – всё это создаёт условия для творчества и максимальной самореализации каждого учащегося.

Целостная модель обучения является наиболее приемлемой с точки зрения философии и педагогики, нейробиологии [9, с.120] и психологии. Наиболее благоприятным периодом для восприятия системной модели обучения является возрастная группа школьников, начиная с 11–12 лет, в силу наличия формального мышления [4, с.56] и соответствующего уровня интеллектуального развития.

Исходя из этого, реализацию новой модели обучения целесообразно осуществить на уровне основной школы. Данная модель обучения способствует также выявлению индивидуальных интересов и склонностей учащихся, что обеспечит возможность осознанного выбора дальнейшего профиля обучения.

Этапом на пути перехода к новой системе обучения может стать факультативный курс ЭВОЛШ [5, с.50].

Целостная, трансдисциплинарная модель обучения призвана вывести школу на новый уровень развития, соответствующий требованиям динамичного времени.

Литература

1. *Алиева Н.З.* Становление информационного общества и философия образования [Электронный ресурс] / Н.З. Алиева, Е.Б. Ивушкина, О.И. Лантратов.– М.: Академия Естествознания, 2008.– Электрон.дан. и прогр.– Режим доступа: http://www.rae.ru/monographs/23.
2. *Ласло Э.* Основания трансдисциплинарной единой теории (решения сложных многофакторных проблем природы и общества) / Э. Ласло // Эволюция.– 2003.– № 3.– С. 10–14.
3. *Мокий В.С.* Методология трансдисциплинарности – 4 / В.С. Мокий.– Нальчик: Изд. центр «Эль-ФА», 2011.– 59 с.
4. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта / Жан Пиаже; пер. с англ. А.М. Пятигорского.– СПб, 2003.– 75 с.
5. *Щербина Ю.С.* Интегрированный факультативный курс как способ формирования глобального мировоззрения учащихся / Ю.С. Щербина // Инновационные проекты и программы в образовании.– 2011.– № 6.– С. 49–52.
6. *Щербина Ю.С.* Контуры новой системной модели обучения / Ю.С. Щербина // Эксперимент и инновации в школе.– 2009.– № 5.– С. 9–17.
7. *Янч Э.* Самоорганизующаяся Вселенная. Научный и человеческий смысл возникающей эволюционной парадигмы / Э. Янч; пер с англ. Ю.А. Данилова //Общественныенаукиисовременность. – 1999.– № 1.– С. 143–158.
8. *Christian D.* This fleeting world: a short history of humanity / David Christian.– Great Barrington (Massachusetts): Berkshire publishing group, 2005.– 498 с.
9. *Spitzer M.* Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens / Manfred Spitzer .– Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2007.– 500 с.1
10. www.evolscheducation.com

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И КОМПЕТЕНЦИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 808.2:378.02

Аманалиева Г.Э.
и.о. доцента,
КРСУ им.Б.Н.Ельцина
г. Бишкек, Кыргызстан

Учебный словарь-минимум как одно из важнейших средств обучения студентов медицинского факультета

Аннотация. Автор раскрывает особенности процесса обучения студентов медицинского факультета русскому языку в ВУЗе, раскрывает методы и приемы использования учебного словаря-минимума, выделяет теоретические положения составления учебного словаря.

Ключевые слова: обучение студентов, медицинский факультет, лексический материал, лингводидактика, учебная лексикография, учебный словарь, теория.

В теории обучения языку с учетом практических потребностей будущей профессии студентов медицинского факультета отмечается необходимость разработки лексических минимумов, что обязательно приводит к необходимости воплощения их в словарях.

Специфика лингводидактики в аудитории с русским языком обучения обусловливает необходимость разработки учебных словарей-минимумов, составленных с учетом целей обучения языку студентов медицинского факультета. Лексикографический аспект проблемы предполагали обобщение опыта двуязычной лексикографии, исследование путей и возможностей совершенствования принципов составления словарей, отбора и подача в них лексического материала.

Есть одно важное условие практического овладения языком – накопление у студентов прочного запаса слов.

Исходя из лексического минимума, студенты догадываются при чтении о значении мотивированных производных и сложных слов, образованных от основы знакомого слова.

В процессе обучения языку в ВУЗе студенты должны научиться: пользоваться кыргызско-русским и русско-кыргызским учебным словарем. Самостоятельно разбираться с помощью словаря в более трудном тексте.

Выбор лексического материала очень сложный и кропотливый труд. Количество слов в языке чрезмерно много. Какое из этих слов важное и нужное это может определить только практика в речевой связи. Языковая система очень сложная и ее невозможно освоить в один миг с практической целью. Поэтому при выборе лексического материала нужно обеспечить легкость освоения, схожесть учебных средств, но в тоже время этот материал должен остаться как система, и должен быть доверительным орудием речевой связи и познания мысли[1].

При составлении любого учебного словаря за основу берутся словники. Создание учебного словаря обычно сопровождается путем перевода использующихся из разных источников – учебников, учебно-справочных изданий и словарей по разным отраслям знаний.

Такие словари характеризуются тем, что в них сравнительно четко сформулирована их тематическая направленность и их адресат, могут с достаточной эффективностью использоваться для чтения текстов на кыргызском языке, при знакомстве с инструкциями и рекомендациями по работе с различными инструментами и материалами на занятиях. Таким образом, следует подчеркнуть, что любой словарь способен решить лишь частную задачу и практически используется как справочник. Задача теории лексикографии состоит в том, чтобы каждый тип словаря решал бы экстремальную задачу – при максимальном содержании ценного лексического материала, обеспечивал бы минимальное время на извлечение информации из словаря. Для этого мы подробнее обратимся к учебной лексикографии.

Учебная лексикография – сравнительно молодая отрасль лингводидактики. Практическая необходимость в учебных словарях как пособиях по усвоению специальной лексики во всех звеньях обучения дала толчок развитию теории учебной лексикографии[2].

Совершенствование методики обучения студентов с русским языком обучения в медицинском вузе в последнее время связывается с принципами активного наращивания и эффективного использования научно-медицинского потенциала, развертывания научных исследований, открывающих новые возможности крупных сдвигов и изменений в обществе.

Для студентов, обучающихся в медицинских вузах одной из важнейших задач, является практическое овладение медицинской терминологией как средство получения знаний по специальности. В связи с этим возникает необходимость учета языка специальности на занятиях в цели подготовки студентов к профессиональному обучению.

Профессиональное обучение связано с получением специальной научной информации.

Теоретическая разработка методики составления словаря – минимума для студентов не носителей языка медицинского обучения является мало изученной частью лексикографии. Поэтому указанная проблема остается неизученной, в аспекте вопроса обучения студентов начинающих групп лексическим единицам научной речи медицинской терминологии. Вместе с, этим очевидно то что осуществление практических целей обучения невозможно без овладения лексическим материалом, так как именно лексическая основа позволяет формировать у студентов необходимые речевые умения профессионального общения.

Несоблюдение тех требований, предъявленных к термину, приводит к ненаучному и непонятному изложению материала. Отсюда происходит зарождение других требований, поставленных не к термину, а содержанию текста и целого контекста. Иначе говоря, предъявляются требования научно-методического характера. Это в свою очередь требует теоретического подхода.

Теория составления учебного словаря – минимума сегодня ещё не достигла научного уровня, но она постоянно накапливает свой понятийный аппарат[3], свою терминологию. Теория начинается там, где формируются, определяются специальные понятия, и формируется система этих понятий.

То есть они независимо от их типа, характеризуются целенаправленным отбором словника, отвечающим определенным целям и задачам обучения, методической направленностью и ориентированностью всей структуры словаря, достигнутой семантизацией лексических единиц, основанной на разумном исходном минимуме, демонстрацией различных системных связей слов, механизма их функционирования в речи и другими свойствами[4].

Перед преподавателями по кыргызскому языку ставится ряд педагогических и методических требований, осуществление которых крайне важно. Поэтому они должны стремиться к научной строгости с доступностью, облегчающей усвоение смысла терминов. Научность и достоверность материала, современность излагаемого материала учебного словаря-минимума по кыргызскому языку, прежде всего, должны способствовать медицинскому обучению.

Наряду с другими требованиями, предъявляемыми учебными словарями, предназначенных для студентов медицинских вузов, имеет большое значение последователь-

[1] *Добаев К., Молдоев А.* Кыргыз тилин озго тил катары окутуунун лингводидактикалык проблемалары. // Лексикалык минимум жана анын милдети. \ Каракол, 1995, 58–59-беттер.

[2] *Денисов П.Н.* Типология учебных словарей // Проблемы учебной лексикографии.– М., 1977. С. 413–419.

[3] *Денисов П.Н., Марковкина В.В.* Учебная лексикография: итоги и перспективы // Проблемы учебной лексикографии.– М., 1977. С. 78–84.

[4] *Супрун А.* Изучение языков обязательно. Сов. Киргизия, 1958. 2 декабря, № 91. С. 1–2.

ность и системность излагаемого материала, ясность, точность, сжатость и доступность языка, учитывающего возрастную и психологическую особенность студентов. Эти требования не должны нарушаться при составлении учебного словаря.

В настоящее время все словари по медицине в основном носят переводной характер с русского языка. Но, тем не менее, они выступают в качестве справочника, по которому студенты начинающих групп т.е. не носители овладевают в основном медицинскими сжатыми понятиями.

Создание учебных словарей – минимумов по медицине дает возможность студентам не носителям ознакомиться с основными принципами.

Студенты знакомятся в учебных словарях с новыми терминами на базе родного языка, в основном путем перевода русских терминов на кыргызский язык.

Например: кан басымы – артериальное давление, величина – чоңдук, болезнь – дарт, сыркоо, сила – күч, тяжесть – оордук, вид – түр, вена – тамыр, глаз – көз, голос – үн, голова – баш, глотка – кулкун[1], и терминами, заимствованных из других языков: гистамин, ген, гемоглобин, микроэлементы, миокард, скелет, плазма, эндокард и др[2].

Но, несмотря на многолетнюю практику, качество учебных словарей далеко от совершенства в учебно-методическом плане.

К сожалению, в ныне использованных учебных словарях имеются некоторые научные ошибки, неточности и прочие недостатки, приобретенные в процессе составления словаря. Они, в конечном счёте, приводят к различным путаницам в разъяснении явлений и мешают быстрейшему и правильному усвоению студентов основных медицинских терминов.

Терминология учебного словаря-минимума служащая основой отраслевых терминологий, должна отвечать учебно-методическим требованиям: научной строгости с доходчивостью, облегчающей усвоение и запоминание, удобству произношения.

Необходимо ускорить создание всевозможных методик формализации языка

Ниже приведем основные требования, которые ставятся перед учебным словарём-минимумом:

1. Научность, систематичность, понятливость.

2. Изложение материала должно быть последовательным и систематическим.

3. Язык учебного словаря-минимума должен быть ясным, точным, сжатым.

4. Должны учитываться возрастные и психологические особенности студентов.

5. Чтобы преподаватель вуза хорошо знал и эффективно применял учебный словарь в процессе обучения, он должен быть стабильным, т.е. его нужно составлять, чтобы можно было бы использовать в течение ряда лет без существенных изменений.

6. Учебные словари-минимумы должны удовлетворять задачи студентов при общении с больными, при прохождении практики в больницах, т.е. помогали им не просто заучиванию, а пониманию элементарных навыков общения с больными.

Специфика учебной лексикографии состоит в том, что они имеют обучающий характер.

Учебные словари в лексикографии считается как один из самостоятельных типов словарей. Они выделяются обучающей направленностью и используются как один из средств обучения. Учебный их характер проявляется в составе словника, отборе, размещении способах подачи и интерпретации лингвистической информации в языке изложения материала, объеме, оформлении. Учебный словарь-минимум выполняет три основных функции: Учебную, справочную и систематизирующую. Им свойственны также другие функции, характерные для словарей всех типов: информативная и нормативная.

Целесообразность создания учебных словарей-минимумов обусловлена ролью преподавателя в учебном процессе, конечная цель деятельности которого – научить студентов с пониманием читать тексты по медицине и на практике иметь навык общения с больными. Обучение студентов требует разнообразных средств, в ряду которых важнейшая роль принадлежит учебным и справочным изданиям. Поэтому в основных направлениях вузовской программы, учебной литературе уделяется особое внимание.

В числе факторов, определяющих научный и методический уровни учебной литературы, важную роль играет термины – их отбор, содержание и объём, способы введения в текст, классификационные связи.

В сфере термино-употребления усвоение знаний начинается с их первичного восприятия в виде овладения новыми терминами, которые должны быть введены в текст так, чтобы студентам стали понятны взаимосвязи понятий и их системное отношение, т.е. сформировалось целостное представление о предметах и его связях.

При употреблении терминов в любом учебном издании необходимо учитывать, что передаваемая с помощью терминов информация должна относиться к основному фонду данной науки, помочь студентам осмыслить явления, свойства и признаки предметов, т.е. быть доступными.

Современные учебные словари для медиков должны быть построены по научным принципам, в них должны соблюдаться принципы методического характера; словарь должен служить развитию речи студентов в соответствие с нормами медицины. Материалы должны постоянно способствовать расширению словарного запаса,

---

[1] *Жайнакова Н.Т.* Учебный русско-кыргызский словарь биологической лексики. Б., 1993. С. 46–78.

[2] *Ахунбаев И.К.* Русско-киргирзский словарь анатомо-физиологических терминов.– Ф., 1964.

развитию их мыслительных способностей и самое главное, это повышению общего уровня знаний и т.д.

Для составления учебного словаря необходимо особое внимание уделять тщательному отбору лексики.

В процессе отбора лексики следует отметить то, что в текстах по специальности принято выделять 4 класса слов: 1) Термины; 2) Слова, являющиеся терминами лишь в отдельных значениях[1]; 3) Общенаучные слова; 4) Общеупотребительные слова[2].

Термины обслуживают высшую сферу общения и представлены прежде всего в письменной речи. Они носят номенклатурный характер[3], т.е. являются названиями определенных предметов и понятий, связанных с той или иной областью знаний или деятельности.

При составлении учебного словаря-минимума необходимо выделить все лексические единицы, которые носят номенклатурный характер в соответствии с тематическими особенностями разделов словаря.

Также нужно отметить, что составляя словарь-минимум возникают трудности выделения терминов из текстов пособий и учебников. Это связано, прежде всего, с тем, что отдельные лексические единицы являются не только терминами, но в то же время относятся к общеупотребительной лексике. Например, в словаре слова давление – басым, нагрузке – жүк, смесь – аралашма являются терминами, хотя одновременно и служит общеупотребительной лексикой. В повседневной жизни эти слова не являются терминами, но относятся к таковому лексикону, что чаще употребляются в процессе обучения студентов не только медицинского, но и другим отраслям науки.

Знакомясь с исследованиями различных авторов, можно столкнуться с множеством определений данного понятия. Само слово «термин» имеет латинское происхождение – terminus,– что в переводе означает «граница, предел»[4]. Но так же следовало бы отметить то, что единого понимания слова «термин» не существует. Например, Д.Н. Ушаков дал следующее толкование слову термин: 1. В формальной логике – понятие, выраженное словом (филос.); 2. Слово, являющееся названием строго определённого понятия специальное слово и выражение, принятое для обозначения чего-нибудь в той или иной среде, профессии[5].

Что касается представителей разных дисциплин, то «термин» связывается у них, как правило, со своими особыми понятиями и представлениями, имеет неравный объём содержания и определяется по-своему. Примером вышесказанному может служить то, что лингвисты склонны считать термином заимствованное слово[6], так как оно выделяется на фоне родного языка как нечто чужеродное. При этом для них важнее представление этого слова в нескольких иностранных языках[7], а не наличие у них дефиниции, что очень важно в понимании термина для ряда философов.

Можно сделать вывод, что сама терминологичность слова подтверждается наличием у представителей разных специальностей своего особого понятия «термин»: наиболее доступным и понятным на наш взгляд, является следующее определение:

Термин – это словесное обозначение понятия, входящего в систему понятий определённой области профессиональных знаний[8].

Термин – это основной понятийный элемент языка для специальных целей[9].

Терминологией иногда непрофессионалы называют любые специальные слова, обычно заимствованные и не всегда понятные[10]. Отсюда можно предположить, что «терминология – это совокупность терминов, выражающих исторически сформировавшиеся понятия какой-либо области науки, вообще – специальной сферы человеческих знаний или деятельности» в том числе медицины. Лексику любого языка можно рассматривать как систему систем или как все объемлемую из ряда более мелких подсистем.

Истоки специальной лексики, уходят вглубь веков, поскольку организованная трудовая деятельность сделала человека человеком и даже самый примитивный хозяйственный уклад, требует известного разделения труда.

В отличие от общей лексики, специальная лексика не имеет всеобщего употребления и понятна лишь тем, кто занят в той же области, поскольку она понятна лишь тем, кто занят в той же области, поскольку она принадлежит отдельным подъязыкам. Иными словами: профессиональное знание требует овладения соответствующим подъязыком, основу которого составляет специальная лексика. Таким образом, к специальной лексике относятся все лексические средства, так или иначе связанные с профессиональной деятельностью человека.

---

[1] Материалы V Всесоюзного лексикографического совещания – Фрунзе, 1964. С.254–259

[2] *Терпигорев А.М.* Об употреблении технической терминологии № 1,– М.,1953. С.71–76

[3] *Зубченко И.В.* Смысловое содержание терминологической лексики: Вопросы терминологии и лингвистической статистики / Под ред. И.И. Руськовой.– Воронеж, 1974. С.81–86.

[4] *Томберг Э.А., Минуцкая Г.С.* Учебный словарь-справочник русских математических терминов.– М.: Изд. Дом «Нева», 1997.– 198 с.

[5] *Ушаков Д.Н.* Толковый словарь русского языка. Т. IV.– М.: Русский язык.

[6] *Хараков П.И., Осмонкулов А.О.* Русско-кыргызский гнездовой словарь.– Б., 1993.– 368 с.

[7] *Канделаки Т.Л.* Роль терминологических словарей систематического типа в процессе изучения основ наук студентами-иностранцами.– М., 1984. С. 5–8 с.

[8] *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь трудностей русского языка.– М.: «Русский язык», 1984.– 704 с.

[9] *Мамытов Дж., Кулумбаева З.* Азыркы кыргыз тили. Лексикология. Фрунзе, 1971.– 453-б.

[10] *Куликов Д.В.* Особенности лексического содержания билингвального учебника. Язык и культура российских немцев.– Саратов, 2000, с. 71–89.

Следует отметить и то, что у слов специальной лексики преобладают либо понятийные (термины), либо это могут быть предметные связи (имена собственные).

Что касается лексикографического описания, целесообразно различать три принципиально различных случая в так называемой специальной лексике. «Во-первых, в нее входят слова какой-либо конкретной специальной области знания или деятельности человека, обозначающие понятия, известные широкому кругу людей; во вторых, слова, обозначающие понятия из данной специальной области, неизвестные широким массам носителей данного языка; в третьих, слова, обозначающие понятия, известные широкому кругу лиц, но имеющие среди неспециалистов, в быту, иное наименование. Естественно, что к этим трем группам лексики специальных областей науки должен быть различный подход.

Очевидным является, что вопрос о степени охвата специальной лексики обычными, в том числе и переводными, словарями относится к числу труднейших проблем практической лексикографии. Трудность состоит в том, что составитель словника руководствуется хотя и совершенно правильным, но общим принципом- включать в словарь только общеупотребительную терминологию, избегая слов узкоспециальных. Это выражается с одной стороны, в том, что одни авторы включают в словники своих словарей термины, представляющиеся им важными, поскольку они обладают познаниями в данной специальной области.

Общепринято, что специальная лексика, кроме терминов, включает и профессионализма.

При составлении словаря – минимума для студентов медиков, следует обратить внимание на присутствие в словаре, как профессиональной лексики, так и терминов. Сюда относятся понятия, обозначающие:

Инструменты:

Фонендоскоп-фонендоскоп, скальпель-скальпель, пинцет-пинцет, лазер-лазер.

Процесс работы:

Контакт-байланыш, измерение-олчоо, повышение- которулуу; операция-операция.

Эти слова в принципе имеют общеязыковое употребление и значение, т.е. это обиходная лексика, но в то же время выступают в значении термина в процессе обучения студентов. Таким образом, процесс обучения может быть облегчен, так как студенту проще запомнить « термин», если он его знает из обихода.

В эпоху интенсивного развития терминологии национальные языки стоят перед необходимостью быстро подбирать эквиваленты. Таким образом, язык в нашу эпоху может считаться полноценным, развитым, если он может удовлетворить запросы науки, т.е. быть полноценным в научном отношении[1].

При введении иноязычного термина следует особо остановиться на этимологии термина, его буквального значения на родном языке, какое содержание нужно вкладывать в данный термин в дальнейшем. Желательно дать дополнительные сведения студентам о том, когда, кем и почему употреблен этот термин впервые. Принцип системности позволит студентам лучше усвоить терминологическую лексику, связанно, коротко, правильно, точно и непринужденно излагать своим языком процессы и явления. Только таким образом можно развить культуру речи студентов.

Овладение студентами терминологической лексикой способствует формированию необходимых коммуникативных компетенций в изучении предмета.

Совершенствование лексико-семантической характеристики – важная практическая и теоретическая задача. Особого внимания требует поиск новых подходов к изучению лексической семантики, тщательный анализ, обсуждение, а также попытки уточнения лексикографических способов описания лексического значения.

Ситуация в лексикографии, как и в языкознании вообще действительно особая. Объектом описания является язык. «Основным средством словаря, описывающие языковые единицы и их свойства, является речь. Под семантизацией понимается осмысление, обнаружение смысла значения. В узком смысле – это лексико-семантический анализ. В широком смысле – любые способы обнаружения значений.

[1] *Сартбаев К.* Неоценимый вклад изучения киргизского языка русским ученым. К 100-летию добровольного вхождения Киргизии в состав России. Сов. Киргизия. 1959. № 8. 15 августа

Литература

1. *Денисов П.Н.* Типология учебных словарей // Проблемы учебной лексикографии.– М., 1977. стр. 413–419.
2. *Денисов П.Н., Марковкина В.В.* Учебная лексикография: итоги и перспективы // Проблемы учебной лексикографии.– М., 1977. стр. 78–84.
3. *Добаев К.Д. А.* Молдоев Кыргыз тилин озго тил катары окутуунун лингводидактикалык проблемалары. // Лексикалык минимум жана анын милдети. Каракол. 1995 ж. 58–59б.
4. *Жайнакова Н.Т.* Учебный русско-кыргызский словарь биологической лексики. Б., 1993. стр. 46–78.
5. *Канделаки Т.Л.* Роль терминологических словарей систематического типа в процессе изучения основ наук студентами-иностранцами.– М., 1984. С. 5–8 с.
6. *Куликов Д.В.* Особенности лексического содержания билингвального учебника. Язык и культура российских немцев.– Саратов, 2000, с. 71–89.
7. *Мамытов Дж., Кулумбаева З.* Азыркы кыргыз тили. Лексикология. Фрунзе, 1971.– 453-б.
8. *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь трудностей русского языка.– М.: «Русский язык», 1984.– 704 с.
9. *Супрун А.* Изучение языков обязательно. Сов. Киргизия, 1958 г. 2 декабря, № 91. стр. 1–2.
10. *Томберг Э.А., Минуцкая Г.С.* Учебный словарь-справочник русских математических терминов.– М.: Изд. Дом «Нева», 1997.– 198 с.
11. *Ушаков Д.Н.* Толковый словарь русского языка. Т. IV.– М.: Русский язык,
12. *Хараков П.И., Осмонкулов А.О.* Русско-кыргызский гнездовой словарь.– Б., 1993.– 368 с.

УДК 800

Бакони Иштван
доктор педагогических наук
профессор
Университет им. И. Сечени
Дьер (Венгрия)

Русский язык, культура и менталитет глазами венгров

Аннотация. Статья посвящена проблемам межкультурной коммуникации, решение которых в условиях глобализации, все более тесных экономических и научных контактов между странами, становится одной из важнейших задач профессионального образования. В Венгрии растет интерес к изучению русского языка и русской культуры, так как это во многом способствует пониманию менталитета потенциальных международных партнеров, а значит, укреплению продуктивных деловых и иных связей между Венгрией и Россией. Автор статьи считает, что владение непредвзятой информацией об истории взаимоотношений между двумя странами и о положении дел в современной России стимулирует мотивацию к изучению русского языка как второго или третьего иностранного в венгерских образовательных учреждениях.

Ретроспективный анализ российско-венгерских отношений обнаруживает как позитивные, так и негативные тенденции в истории их развития. Особое внимание уделяется стереотипам представлений венгров о русском народе, которые часто складывались под влиянием определенных политических сил и исторических событий. Показаны причины зарождения русофобских настроений, которые в целом не характерны для венгров, но иногда обнаруживают себя в существующих предрассудках и мифах о России. Автор считает, что первоочередной задачей специалистов в области русской культуры и языка является убедительное, основанное на фактическом материале разоблачение этих заблуждений.

В конце статьи дан небольшой обзор изданной в Венгрии в последнее время научной и учебной литературы по сопоставительной культурологии. Эти пособия и монографии оказывают неоценимую помощь в совершенствовании межнациональных коммуникативных методик и расширяют перспективы образования в Венгрии в глобализирующемся мировом пространстве. Знакомство с российским менталитетом содействует профессиональному общению, создает условия для достижения межкультурной компетенции.

Ключевые слова: межкультурные коммуникации, история русско-венгерских отношений, изучение русского языка в Венгрии.

В Венгрии растет интерес к изучению русского языка. Это касается прежде всего вузов экономического и технического профиля, где одними из наиболее важных дисциплин являются те, на которых будущие специалисты обучаются межкультурной коммуникации. Новые учебные материалы по сопоставительной культурологии способствуют знакомству с менталитетом партнеров. Несмотря на произошедшие начиная с 2002 г. большие изменения конъюнктуры рынка Центральной и Восточной Европы, экономические и культурные отношения между Россией и Венгрией динамично развиваются. Сотрудничество основано на взаимной заинтересованности.

Заметно улучшившиеся по сравнению с недалеким прошлым дипломатические отношения, которые стали более дружественными, и увеличившийся товарооборот между двумя государствами благоприятно отразились на гуманитарной сфере.

Число изучающих русский язык в школах и вузах Венгрии существенно выросло и в настоящее время составляет около 6 тыс. человек. Работа русистов признается весьма значимой и поддерживается как российским государственным фондом «Русский мир», так и венгерским правительством. Благодаря им при Будапештском университете в 2009 г. был создан Исследовательский и методический центр русистики и открыт кабинет русского языка. В рамках болонской системы запущена новая специализация «Россия и Восточная Европа» и докторская программа по русистике. В июне 2011 г. открылся новый, второй по счету методический центр русистики в старом университетском городе Печ.

В 2010–11 гг. на курсах русского языка в Российском культурном центре в столице Венгрии обучались почти 1000 человек (среди них школьники, студенты вузов, пенсионеры и т.п.); кроме того, русский язык преподавался в различных учебных заведениях страны, в том числе в 127 венгерских средних школах, расположенных как в Будапеште (37 школ), так и в других больших университетских городах, а также в областных центрах (например, в городах Вац, Ясберень, Тата, Мако, Озд, Папа, Карцаг и др.) .

Для продуктивного изучения языка другого народа очень важно наличие положительной мотива-

ции, толерантное отношение к его традициям, понимание особенностей национальной культуры. В формировании позитивного диалога между гражданами Венгрии и России трудно переоценить роль профессиональных русистов. Их знания и умение донести их до широкой аудитории помогают создавать и укреплять атмосферу доверия в международных контактах. Ведь известно, как много существует ложных стереотипов, даже предрассудков в отношении России. Большая их часть заимствуется из западных средств массовой информации. Хотя русофобство (русофобия) не характерно для венгров, важной задачей специалистов в области русской культуры и языка является убедительное, основанное на фактическом материале разоблачение этих заблуждений. Однако это не означает приукрашивания действительности и замалчивания правды об истории и настоящем состоянии России. Формировать доброе отношение к русской культуре следует, справедливо интерпретируя события и опираясь на истинные культурные ценности [6, с. 8–9] .

Попробуем разобраться, каким образом, благодаря кому или чему возникали русофобские мифы, складывались ложные стереотипы и негативные представления о русской нации; когда был создан и стал расхожим отрицательный имидж России.

История российско-венгерских отношений уходит корнями в далекое прошлое. Есть много примеров положительных контактов между странами. Вспомним лишь некоторые. Одним из наиболее ранних среди них были заключенный в 1046 г. брак короля Венгрии Андрея I с дочерью князя Ярослава Мудрого Анастасией (с принятием католической веры – королевой Агмундой), которая, потеряв мужа, некоторое время после его кончины единолично находилась на престоле.

Крайне любопытной страницей в истории связей двух государств является начало XVIII в., когда состоялось заключение договора между царем Петром I и Ференца Ракоци II (венг.– *II. Rákóczi Ferenc*) – руководителем национально-освободительной войны венгерского народа 1703–1711 гг., князем Трансильвании и верховным князем Венгерской конфедерации (с 1704 по 1711 г.). Соглашение было подписано в 1707 г., после того как вся Венгрия была освобождена от австрийцев. Однако Ракоци вознамерился раз и навсегда лишить Габсбургов права на престол. За помощью он обратился к России. И хотя многие условия этого договора оказались неосуществимыми (Петр обещал князю 20000 русских солдат взамен за то, что тот станет польским королем), все же он имел большое значение. Между двумя государствами были установлены дружественные отношения, выражавшиеся в обмене послами и представителями, а также важной политической информацией, в свободных перемещениях подданных и в свободном провозе товаров и т.д. После подавления освободительного движения в 1711 г. Ракоци II некоторое время жил в Российском государстве, все еще надеясь на военную поддержку Петра I.

Систематические экономические отношения с русским правительством начинаются именно со времен Ракоци. Так, например, с этого периода осуществляются постоянные поставки в Россию венгерских вин, произведших большое впечатление на Петра I и особенно высоко ценимых при русском дворе в XVIII в. Российские казенные виноградники существовали в Венгрии до 1774 г., а в Петербурге в течение довольно долгого срока (1732–1798 гг.) даже работала так называемая Токайская комиссия.

Любимицей венгерского народа была Александра Павловна внучка Екатерины II и дочь Павла I, в 1799 г. вышедшая замуж за Иожефа (Иосифа) Габсбурга – австрийского эрцгерцога и регента Венгрии (палатина – наместника венгерского короля). В самом центре Будапешта есть площадь Иожефа Надара («надар» по-венгерски «правитель»). На площади – памятник королю за его заслуги по реконструкции и застройке города. Главной же советчицей Иожефа в его созидательной деятельности была царевна из Северной Пальмиры, которая, восхищенная красотой Вены, убедила мужа начать строительство в Белвароше (центре), дабы придать Будапешту черты европейского столичного города.

Градостроительство – не единственное, чем увековечила себя в венгерской истории дочь Павла I. Она имела прямое отношение и к появлению венгерского национального флага. Когда Иожеф решил создать триколор по образцу французского, жена предложила включить в него наряду с белым и красным зеленый цвет.

За свою недолгую жизнь ее императорское высочество великая княжна, эрцгерцогиня австрийская и палатина венгерская Александра Павловна успела проявить высокое понимание долга и незаурядный ум. Чуткая к культуре других народов, она была очарована Венгрией: с удовольствием наряжалась в красочные национальные костюмы, которыми высокомерно пренебрегали местные аристократки, с интересом изучала местные обычаи. Благодаря ей впервые в великосветских салонах зазвучал зажигательный чардаш – музыка простых людей, которых она не чуралась, охотно и подолгу с ними беседуя и щедро одаривая болящих и бедных. По всей стране разнеслась слава о красоте, уме, чистой душе и доброте русской царевны, память о ней чтится до сих пор.

Однако наряду с позитивными историческими взаимоотношениями Венгрии и России существуют и факты, свидетельствующие о зарождении и развитии русофобства. Некий комплекс стереотипов, выставляющих отрицательным все, что связано с русскими и с Россией, формировался, как правило, исходя из интересов каких-либо политических сил и актуальной власти. Так, в записках XV–XVII вв., сделанных

послами Западной Европы, утверждается, что русский народ больше склоняется к рабству, чем к свободе, и что россияне малообразованные, грубые, невежливые, а национальная слабость у них – пьянство. Часто в отношении России употребляются выражения «варварство», «насилие», «жесткость» [4, 9] .

Как ни странно, подобные суждения можно обнаружить и у некоторых русских исследователей, подчеркивающих у своего народа лакейские качества, нетерпимость к иным мнениям, подозрительность и недоверчивость к чужим [3] .

Развитию и усилению антипатии к царской России во многом послужили такие события, как подавление согласно воле Николая I польского восстания 1830–31 гг. (что вызвало большое недовольство венгерского дворянства), а затем – освободительной борьбы самих венгров в 1849 г.

Целями революции 1848–1849 гг. в Венгерском королевстве были установление демократических прав и свобод, ликвидация феодальных пережитков, прежде всего в аграрных отношениях, а также достижение национальной независимости страны. Несмотря на значительные успехи, революционеры были сломлены австрийской армией, вместе с которой против них по просьбе австрийского двора выступил русский экспедиционный корпус Ивана Паскевича. Но и здесь не все так однозначно. Андрей Михайлович Фатеев (1814–1865) – русский офицер, гусар, писатель, знаток военного быта, участник указанного венгерского похода – в очерках «День сдачи венгров», «Рассказы отставного солдата о венгерском походе» и других своих произведениях с большим уважением высказывается о венграх и о венгерской культуре. Повстанцы же предпочитали сдаваться в плен на милость русских военных, нежели австрийских [1].

В периоды русско-турецкой (1877–1878 гг.) и русско-японской (1876–1877 гг.) войн симпатия венгерской общественности была не на стороне России, что во многом связано с развернувшейся в то время настоящей антирусской пропагандой. Страницы газет пестрели разоблачительными статьями о деспотизме российского правительства и попутно пугавшими читателей так называемыми «нигилистами» [13] .

По-разному воспринимали и продолжают видеть венгры события возникновения и ликвидации Венгерской Советской Республики 1919 г., которая просуществовала всего четыре месяца (133 дня), но стала одним из ключевых моментов в истории Венгрии XX в. С одной стороны, в критический момент, когда в результате интервенции Антанты были зверски истреблены несколько тысяч рабочих, крестьян, интеллигентов, а 70 тыс. защитников новой власти брошены в тюрьмы и концентрационные лагеря, Советская Россия не смогла оказать действенную вооруженную помощь венгерскому пролетариату, хотя и пыталась это сделать. Тому имелись объективные причины: все ее силы были скованы борьбой против внутренней контрреволюции и иностранной интервенции. С другой стороны, молодое советское правительство предприняло все возможное для облегчения участи венгерских коммунистов: оно сумело обменять более 400 революционеров на пленных венгерских офицеров, находящихся в России.

Поскольку в силу экономической зависимости внешняя политика Венгрии к 1938 г. стала носить выраженный прогерманский и проитальянский характер, а в 1940 г. под давлением Германии вынужденно присоединилась к гитлеровской коалиции, начало войны в 1941 г. против Советского Союза усилило русофобские настроения.

После Второй мировой войны, в течение которой погибло приблизительно 300 000 венгерских солдат и 80 000 мирных граждан, а многие города были разрушены, в том числе очень сильно пострадал Будапешт, между двумя странами наметились радикальные изменения. Венгрия с помощью СССР и его союзников освободилась от нацистского господства и, казалось бы, получила шанс для дальнейшего демократического развития. Однако скоро выяснилось, что она снова попала в сферу интересов очередной авторитарной державы. Поэтому, невзирая на старания известных деятелей культуры и науки и бурную деятельность Венгеро-Советского общества, попытки создать положительный имидж России не имели особых успехов [1].

Не особо помогло укреплению искренней дружбы между государствами и введение с 1949 г. обязательного изучения русского языка в учебных заведениях Венгрии. Однако самым разрушительным для взаимных лояльных отношений стал разгром Советским Союзом восстания 1956 г. Венгерская попытка переворота, закончившаяся трагедией,– одно из важных событий периода холодной войны, продемонстрировавшее, что СССР готов силой поддерживать нерушимость Варшавского договора.

Дальнейшие фальсификация и извращение советской действительности также не вызывали симпатий венгров.

Даже краткий, фрагментарный исторический экскурс обнаруживает сложность задач русистов, призванных обеспечить позитивный настрой межнациональных контактов. В настоящий момент их целями должны быть

- формирование объективных представлений об истории России и современной ситуации внутри нее, в том числе предоставление информации о нелицеприятных фактах нынешней реальности (терроризм, коррупция, новые русские – олигархи);
- бесстрастная интерпретация событий последних лет (катастроф самолетов, подводных кораблей, терракций, пожаров в Москве, выборов президента и т.п.);
- стимулирование мотивации к изучению русского языка как

второго или третьего иностранного с опорой на ценности и богатства русской культуры [1].

В XXI в. не теряет актуальности проблема соотношения языка и культуры, видов и способов подачи культурного компонента, *обучения межкультурной коммуникации*, умения устранять конфликтные ситуации и способности практической реализации толерантности.

В последние годы межкультурная коммуникация в Венгрии присутствует в полном образовательном вертикуме: кроме системы высшего образования и обучения на предприятиях ей уделяется внимание уже и в учебном процессе школ. Ныне в 33 венгерских вузах межкультурная коммуникация как учебная дисциплина включена в учебные программы и для филологов, и для нефилологов (в основном для специалистов экономического профиля) .

В связи с этим очень важны исследования, посвященные изучению меняющейся ментальности русского человека. Проблемы России начала XXI в., культуроведческая информация, касающаяся жизненного уклада и повседневного быта современных россиян не только анализируются в научных трудах и являются предметом внимания ученых-специалистов, но и рассматриваются в учебных пособиях, изданных как в России, так и в странах Центральной Европы (в том числе в Венгрии, Словакии, Австрии) .

В последнее десятилетие в Венгрии активно выходят в свет и пользуются популярностью учебные материалы по *сопоставительной культурологии*. В них учитываются принципы опоры на национальную культуру и аутентичность. Из многочисленных венгерских изданий последних лет выделим пособия по страноведению профессора Марии Янкович «Прошлое, настоящее и будущее» [12] и пособие, подготовленное международным авторским коллективом «ЭХО: Россия – Венгрия: диалог культур» [2]. Эти книги, выпущенные в г. Сомбатхей, способствуют знакомству с менталитетом потенциальных партнеров, укреплению долговременного сотрудничества.

Заслуживает особого внимания новый «Русский культурный словарь» Шопрони Андраша, опубликованный в 2008 г. в Будапеште.

Всем русистам, историкам и литературоведам будет интересен сборник статьей, написанных на основе материалов конференции и выпущенных под редакцией Дьюлы Свака,– «Двенадцать столетий венгерско-русских отношений» [5] .

Особого внимания не только студентов-филологов заслуживает учебное пособие по сопоставительному страноведению «Петербургская Россия: контакты с историей и культурой Венгрии». Его автор В. А. Федосов, обращаясь к XVIII–XIX вв., излагает факты и подробно описывает контакты между двумя странами [6] .

Относительно же русского менталитета наиболее интересной, на наш взгляд, является монография о русском национальном характере Аллы Васильевны Сергеевой «Какие мы, русские? (100 вопросов – 100 ответов)» [7]. В книге рассмотрены основные качества, склад мышления, стереотипы бытового поведения, пословицы и поговорки русского народа.

Основываясь на «100 вопросах» А. Сергеевой, мы выделили 10 тем для цикла семинаров, который уже третий год практикуется в учебном процессе университета им. И. Сечени в г. Дьер при подготовке студентов-экономистов и инженеров:

1. Русские – европейский народ или азиатский?
2. Как изменился русский характер? (россияне коллективисты?)
3. Существует ли «загадочная русская душа»?
4. Оптимисты ли нынешние россияне?
5. Что значит дружба и любовь «по-русски»?
6. Изменилось ли положение «слабого пола» в России?
7. Почему многие русские женщины выходят замуж за иностранцев?
8. Каково мнение россиян о «новых русских» (олигархах)?
9. Как русские люди относятся к мигрантам, переселенцам?
10. Какие изменения следовало бы внести в систему образования в России?

Многие из этих вопросов актуальны и для Венгрии (положение женщин, отношение к мигрантам, реформа высшего образования и т.д.). Остановимся на некоторых из них, обратившись к суждениям студентов, составленным при подготовке к семинарам на основе различных источников, в том числе информации из Интернет:

- *коллективизм,* дух братства уходят корнями в историю народа, но со временем это понятие трансформировалось. Пословица гласит: «Дерево держится корнями, а человек – друзьями». А ныне все чаще наблюдается проявление «инстинкта индивидуализма», склонность быть самому по себе, стоять на своих ногах. Мы должны констатировать, что миф о русском коллективизме – отживший стереотип, хотя бывают исключения. В Венгрии также становится все больше индивидуалистов;
- *дружба по-русски* – ощущение братства, уверенность в поддержке в трудную минуту: «Не имей сто рублей, а имей сто друзей!»; «Друга на деньги не купишь!». На друга можно всегда положиться, от него нет секретов. Дружба – одна из самых больших жизненных ценностей для русских. Для русских «друг» – близкий и родной человек, который порой ближе родственника. У венгров это не так распространено, но тоже бывает;
- *любовь для русских* – интимность и задушевность. Интимные отношения не терпят взгляда посторонних. Душевность – умение сопереживать, сердечная связь партнеров независимо от расчета и выгоды.

Любовь в пословицах и поговорках часто понимается как отказ от собственной свободы и слабо связывается с материальной стороной жизни: «С милым рай и в шалаше». Однако эта народная мудрость нынче звучит несколько сомнительно и вряд ли соответствует реальности как в России, так и в Венгрии. «Любовь по-венгерски» на словах, может быть, тоже выражается подобным образом, но в действительности приоритетами для большинства остаются личная независимость и финансовое благополучие;

- об *отношении россиян к семье* красноречиво говорят итоги анкетирования студентов в МГУ (были опрошены 400 студентов в возрасте 17–19 лет). Подавляющая часть респондентов указала, что семья – главное в их жизни, потом следуют счастье и здоровье, затем – любовь и только потом – профессия и карьера (венгры в подобных опросах в большинстве случаев на первое место, наоборот, ставят карьеру). В обязанности жены, по мнению русских, входят и воспитание детей, и хранение очага: «Без жены дом – содом». Идеальная супруга умная, добрая и заботливая [5];
- *положение женщин* в России можно обозначить жестко – как дискриминационное. За одну и ту же работу они часто получают меньше мужчин. Социальный статус российских женщин, несмотря на то, что они тяжело пережили перемены в обществе последних 20 лет (нестабильность, отсутствие социальной защищенности) в последнее время постепенно растет. Способствуют этому их особые качества: традиционное чувство ответственности за себя и детей, высокий уровень образованнсти. В малом и среднем бизнесе России женщины лидируют. Так, большинство менеджмента среднего звена (90%) – представители «слабого пола». Женщины начинают играть активную роль в органах власти. Однако пока они могут занимать только определенные должности, например заместителя министра, помощника руководителей. В Думе представлено всего 8% женщин [8, с. 191–192]. В венгерском Парламенте их несколько больше – 9%, в Германии же треть министров – женщины, во Франции – половина;
- *мнение россиян о «новых русских»* (олигархах), как о зарождающемся классе в России выразилось через серию язвительных анекдотов. Вот один их них: «Ты что это опять свой мерседес поменял? Неужели последний так быстро сломался? – Да нет, там пепельница засорилась».

Среди богатых русских можно выделить две группы:

– предприниматели, занятые в финансово-экономической деятельности. Обычно это активные люди не старше 45 лет, с высокими интеллектуальными способностями. Они могут держать в голове огромный объем оперативной информации, способны принять верное решение и взять на себя риск и ответственность за деньги и судьбы своих работников;
– бывшая номенклатура, сумевшая поучаствовать в приватизации («прихватизации») государственной собственности в крупных размерах [8, с. 247–248] .

В России 8% наиболее состоятельных людей держат в руках треть всех доходов страны. Страна вырвалась на первое место в мире по производству миллиардеров, которые, как правило, скрывают доходы от государства и уклоняются от налогов. Однако есть и такие, кто в последние годы не отказывается поддерживать фундаментальную науку, образование и искусство. Несмотря на это, большая часть как россиян, так и венгров относится к нуворишам с недоверием и подозрением, считая их иногда просто преступниками и ворами за потребительское, варварское отношение к природе и к согражданам, за то, что для них родная земля – только «территория охоты» и наживы.

Упомянутые выше учебные издания и монографии оказывают неоценимую помощь в совершенствовании межнациональных коммуникативных методик и расширяют перспективы образования в Венгрии в глобализирующемся мировом пространстве. Знакомство с российским менталитетом содействует профессиональному общению, создает условия для достижения межкультурной компетенции.

Литература

1. *Бакони И.* Русский язык, культура и менталитет глазами венгров// Образование и наука.2013. № 2. с.121–13
2. *Блюм Т., Нири М., Ростова Е.* ЭХО: Россия – Венгрия. Диалог культур. Сомбатхей, 2004.
3. *Грушин Б.А.* Четыре жизни России в зеркале общественного мнения: очерки в 4 кн. М.: Прогресс; Традиция, 2001.
4. Московское государство XV–XVII вв. по сказаниям современников-иностранцев. М.: Крафт+, 2000. 248 с.
5. *Павловская А.В.* Россия и русские. М.: Центроучебфильм, 2010.
6. *Свак Д.* Двенадцать столетий венгерско-русских отношений. Будапешт, 2005.
7. *Сергеева А.В.* Русские стереотипы поведения традиции ментальность. М.: Финта; Наука, 2004.
8. *Сергеева А.В.* Какие мы, русские? (100 вопросов – 100 ответов). М.: Русский язык, 2006.
9. *Стрейс Я.Я.* Три путешествия. М.: СоцЭКГИЗ, 1935. 416 с.
10. *Федосов В.А.* Петербургская Россия: контакты с историей и культурой Венгрии. Ньиредьхаза, 2007.
11. *Шопрони А.* Русский культурный словарь. Будапешт, 2008.
12. *Янкович М.* Прошлое, настоящее и будущее. Сомбатхей, 2003–2005.
13. *Szvak Gy.* Kis magyar rusziszt ika. Russica Pannonicina, Budapest, 2011.

УДК 372.881.111.1

Вострова Маргарита Яковлевна
учитель английского языка
МАОУ гимназии № 9
г. Екатеринбург, Россия
Мазгалина Клара Леонидовна
заместитель директора
МАОУ гимназии № 9
заслуженный учитель РФ
г. Екатеринбург, Россия

Интеграция учебных предметов при изучении английского языка в профильных классах гимназии

Аннотация. В статье рассматривается арсенал приемов и методов работы учителей английского языка гимназии по созданию условий, расширяющих и углубляющих возможности профильного обучения.

Ключевые слова: образовательные технологии, личностно-ориентированный подход, внутрипредметные и межпредметные знания, межкультурная коммуникация, проектная деятельность.

В педагогической деятельности учителя одним из главных факторов эффективности работы является поиск и использование таких приемов, форм и методов обучения, которые позволяют достичь максимально высоких планируемых результатов обучения.

Современные образовательные технологии представляют, на наш взгляд, некий комплекс, состоящий из представления планируемых результатов обучения, средств диагностики текущей успеваемости обучаемых, набора моделей обучения, а также педагогических технологий для конкретных условий обучения.

Приближение обучаемых к восприятию мира осуществляется через введение образовательных программ, обеспечивающих их ориентацию в мировой науке и культуре. Тенденция интеграции учебных предметов в определенную область знаний поддерживается ускоряющимся ростом научной информации, отсюда – идеи генерализации знаний, укрупнения учебных единиц, появление интегрированных курсов разного уровня, способствующих их информационной емкости.

Специфика предмета «иностранный язык» с его коммуникативной составляющей дает возможность поддержать выше изложенную идею, применяя на уроках все те технологии, которые считаются и традиционными, и те, которые в современной трактовке называют инновационными.

Опыт работы учителей английского языка нашей гимназии, диагностика и результаты обучения показывают, что весь арсенал приемов и методов, которыми они пользуются, интегрируются в одну педагогическую технологию, которую мы можем определить как авторскую, в основе которой, лежат принципы межпредметных связей.

Идея интеграции английского языка и предметов естественно-научного, социально-экономического, а также гуманитарного цикла возникла в результате поиска технологий, позволяющих расширить рамки профильного обучения в гимназии. По нашему мнению, интеграция английского языка с другими предметами школьной программы является мотивацией к углубленному изучению, как профильных предметов, так и иностранного языка.

С 2008 года МАОУ гимназия № 9 города Екатеринбурга является членом сети инновационно – активных школ Уральского региона, академической площадкой Уральского отделения академии образования, которая оказывает научно – методическое сопровождение инновационной деятельности площадки.

С 2010 года дополнился еще один аспект деятельности – апробация УМК издательства «Макмиллан». В 2011 году гимназия получала статус члена сети инновационно – активных школ Уральского региона ФЭП АПК и ПРО (г. Москва) .

Инновационная деятельность, организованная в рамках проекта на базе гимназии за период с 2008–2014 г.г., способствовала укреплению системы связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания иноязычного образования и управления системой совместного использования методических ресурсов.

Обучение направлено на углубление внутрипредментных и межпредметных знаний, которые учащиеся приобретают как на уроках,

так и во внеурочной деятельности. Разработанная Программа интегрированного курса английского языка и естественных наук на базе учебного пособия «Macmillan Guide To Science» и Программа по основам экономических знаний и делового английского языка позволили осуществить идею межпредметных связей в классах естественнонаучного и социально-экономического цикла, где профильными предметами являются математика, физика, химия и биология и экономика.

Использование УМК «Spotlight» и «Starlight» издательства «Просвещение» дает возможность расширять их тематическое содержание, стимулируя учащихся на проектную деятельность по той или иной теме. Например, по теме «Technology» и разделам «Going Green» – «Spotlight-9», а также по темам «Food, Health and Safety», «Environmental Issues' – «Starlight –10» учащимися были подготовлены проекты «The Thermal Energy», «The influence of radiation on the ecological situation as an anthropogenic and biotic factor», «The Wind», «Biotechnology» и ряд других, которые были представлены на уроках, на традиционном для гимназии Дне Науки, а также на ежегодной региональной конференции «Ahead to Science».

Использование пособий издательства Макмиллан «Guide to Science» и «Guide to Economics' является основным источником осуществления межпредметных связей: обучение строится в соответствие с логикой изложения каждого раздела учебника: биология, химия, физика и математика. Раздел Revision Vocabulary позволяет повторить терминологию, систематизировать и проверить знания учащихся сразу по нескольким текстам учебника. Приведем названия нескольких проектов, которые были выполнены учащимися в ходе изучения тем учебника Guide to Science: « DNA: its contents and structure», «The Fibonacci Numbers», «Golden Ratio», «Cloning: pros and cons», «Green Intelligence», «Ground Waters: the hidden source of life», «Invisible ink» и так далее. Проекты представляются на уроке и позволяют учителю осуществлять разные виды коммуникативной деятельности, вовлекая учащихся в обсуждение научных гипотез на английском языке. Все этапы подготовки подобных презентаций контролируются учителем, оказывается помощь, как в содержательном, так и в языковом оформлении. Формирование межкультурной языковой компетентности гимназии с целью использования делового английского языка в различных типах коммуникаций происходит на старшей ступени гимназии. Разработанная программа спецкурса «Путеводитель в мир экономики», включает работу с пособием «Guide to Economics' в классах экономико-математического профиля, а также направлена на формирование навыков делового английского языка: умение составить резюме (CV), вести деловую переписку, беседу по телефону, знать нормы делового этикета и т.д.

В результате сформированности межкультурной компетентности по деловому английскому языку учащиеся должны уметь демонстрировать монологическую и диалогическую речь по темам учебника, например, «Экономическая теория и эконометрика», «Микро- и макроэкономика», «Экономические системы в современном мире», «Спрос и предложение на рынке» и др.

На заключительном этапе работы учащиеся разрабатывают проекты по темам, которые часто совпадают с программным материалом на уроках экономики, а иногда выбирают актуальные для них или для современной экономической ситуации в мире. Среди них: «Economics: what is it? «, «Perfect competition», «The traditional and market economy in comparison», «Labour market and its characteristics».

Процесс интеграции учебных предметов поддерживается регулярным общением с носителями языка. Ежегодно мы приглашаем в гимназию зарубежных деятелей, которые приезжают в наш город по деловым контактам. Среди них – специалисты в области химии и биологии, экологии и экономики. Общение с ними дает нашим учащимся возможность вести диалог на профессиональные темы, что значительно обогащает их язык, расширяет их межкультурную коммуникацию. Мы смогли установить тесные связи Американским Консульством США в г. Екатеринбурге, и это стало весомым дополнением в учебную и образовательную деятельность. В течение двух лет Консул по культуре и образованию Кристина Хейден участвовала в ежегодной региональной конференции «Ahead to Science» в качестве члена жюри и высоко оценила проектную деятельность гимназистов: знание языка и умение разрабатывать сложные по содержанию темы.

Использование технологии интегрированного обучения – это мотивация к успеху, которая является реальным стимулом к достижению высоких результатов в изучении английского языка. Учащиеся гимназии ежегодно занимают призовые места и являются победителями олимпиад, конкурсов, конференций городского и регионального уровня. Кроме этого, результаты сдачи международных экзаменов (IELTS, TOEFL, Cambridge), тестирование учеников старших классов в рамках Международного конкурса на получение стипендий на обучение в Universityof EastAnglia (Великобритания), успешное участие в ежегодном Российско-американском конкурсе для старшеклассников FLEX показывают высокий уровень языковой подготовки учащихся, а также их коммуникативную культуру. И, наконец, успешная сдача единого государственного экзамена по английскому языку выпускниками школы, по нашему мнению,– результат эффективности технологии интегрированного обучения наряду с другими формами и методами подготовки выпускников гимназии.

Развитие данного направления в учебном процессе не было бы продуктивным без сотрудничества с рядом образовательных учреждений и общественных организаций, таких как: Уральский государственный педагогический университет, Уральская ассоциация учителей английского языка, Институт развития образования, Уральский гуманитарный институт, Уральское отделение Российской академии образования, языковой центр «Талисман», издательство «Макмиллан», школы города и региона – участницы сетевого проекта развития языкового образования.

Таким образом:

- интегрированные уроки помогают формировать у школьников целостную картину мира, в котором сам иностранный язык выполняет специфическую функцию – служить средством познания и общения.

- интегрированные уроки расширяют содержательный план обучения иностранному языку и ведут к формированию и развитию широких интересов учащихся, их склонностей и способностей к различным видам деятельности.

- интегрированные уроки создают условия для формирования иноязычных знаний, навыков и умений, дают возможность увидеть результаты своего труда, преодолеть трудности в его изучении английского языка, а присутствие реальной возможности его применения, в том числе, в будущей профессиональной деятельности делают мотивацию к изучению английского языка особенно высокой.

Интеграция английского языка и предметов профильной направленности доказала свою эффективность в педагогической деятельности гимназии и, по нашему мнению, может занять значимое место среди современных педагогических инновационных технологий.

Литература

1. *Балыхин Г.А.* Федеральная целевая программа развития образования: новаторские решения на перспективу // Профессиональное образование. 2006. № 4. С. 14–15.
2. *Казаков В.Г.* Новое время – новые технологии профессиональной подготовки // Профессиональное образование. 2006. № 1. С. 12.
3. *Мартиросян Б.П.* Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия. // Педагогика. 2004. № 4. С. 12–14.

УДК 372.881.111

Гончарова Ольга Вячеславовна
преподаватель русского языка и литературы, логопед
АНО Study English language school
г.Ейск, Краснодарский край, Россия

Организация внеклассной деятельности в школе иностранных языков как условие проявления и развития межкультурной компетенции

Аннотация. Автор делится опытом развития у учащихся межкультурной компетенции в Школе иностранных языков в городе Ейске, РФ.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, образовательный центр, внеурочная деятельность, взаимодействия.

Вопросам организации внеурочной деятельности посвящено довольно много работ [1,2,3,4,5,6,7,8]. На страницах данной публикации мне бы хотелось затронуть вопросы организации внеурочной деятельности, поделиться опытом развития и актуализации межкультурной компетентности в нашей школе.

Известно, что само понятие и термин «межкультурная компетенция « являются порождением проблемы профессионализма. Последний предполагает осведомленность в определенной сфере и круге вопросов, знания и опыт в той или иной области, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы общения и реализовывать их в процессе взаимодействия. Понятия компетенция или компетентность определяют положительное отношение к наличию в обществе различных этнических и культурных групп, добровольную адаптацию к их потребностям.

Нередко понятие межкультурной компетенции связывают с более широким, таким, как межкультурная коммуникация, представляющее собой совокупность

разнообразных форм отношения и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам.

Отсюда «межкультурная компетенция» соотносится с понятием «международная компетенция», подразумевающая идентификацию себя на национальном и профессиональном уровне со знанием человеческого поведения и признанных ценностей и «межкультурное взаимодействие», основанное на диалоге, терпимости и согласии.

Всем нам с детства знакомы строки из поэмы великого русского поэта А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» «... у Лукоморья дуб зеленый...». А что такое Лукоморье? Справочники и словари подсказывают значения этого словосочетания: (от устар. и поэтич. лукоморие, морская лука) – морской залив, бухта, изгиб морского берега; в фольклоре – заповедное место на краю мира.

Первая публикация с указанием месторасположения Ейской косы принадлежит местному краеведу Н.В. Бельцеву, где упоминается принадлежность здешних мест к Кубанской области и Черноморской губернии.

Российский академик, краевед, публицист, поэт и уроженец города Евгений Александрович Котенко, в своей книге «Основатель Ейска Воронцов» так описывает Ейский полуостров: «Дитя степей, ветров и волн, лежишь ты с незапамятных времен, купаясь в теплых водах Меотиды. Лежишь, ограждая своими косами мореплавателей от налета штормов и циклонов. Лежишь, храня изобильные рыбные места. Знали тебя, Ейский полуостров, отважные древние мореходы Понтиского царства, паруса Митридата Евпатора, эллинов и киммерийцев Боспорского государства – Боспора Киммерийского, венецианских и генуэзских купцов скользили вдоль твоих птичьих базаров. Ты был известен первому географу Страбону и греческому историку Геродоту. Копытили тебя горячие кони алан-сарматов, готов, скифов, гуннов, хазар. Князь Святослав присоединил тебя к Киевским землям. Половцы и татаро-монголы владели тобой. Как волны морские, неустанно сменяя друг друга, из просторных степей. Из предгорьев Кавказа, с отдаленных эгейских островов, с берега Волги катились к тебе племена и народы, омывая тебя и исчезая, как дым. Возникали города – колонии, империи и царства, возникали и рассыпались в прах. А ты лежишь в Азовском море, обнимая овальную лагуну Ейского лимана, благословенный краешек земли исконно русской».

Мои предки – ейские мещане – поселились в Приазовье в конце 19 века. Образование и сфера профессиональных интересов привели к более глубокому изучению истории и культуры края, его межнациональных связей. Я родилась и выросла в русскоязычной семье, мое школьное образование началось вдалеке от родных мест, мне привычно с детства жить и общаться в международном окружении, что в дальнейшем определило выбор сферы деятельности. Со студенческих времен занимаюсь образовательными и коммуникативными вопросами людей, которых в современном образовании принято называть носителями нескольких языков и культур – билингвами (полилингвами). Изучение русской филологии и логопедии, возможность практической деятельности в дошкольном, школьном и высшем звене российского образования, медицинском учреждении, позволили в собственной практике использовать весь спектр современных технологий и методик, стать специалистом-координатором в области образования и здравоохранения.

Краснодарский край – место проживания более 100 национальностей, а город Ейск по праву считается городом межнационального согласия и примирения.

Школа иностранных языков в Ейске образовалась благодаря слаженной работе дружного и творческого интернационального коллектива, состоящего из преподавателей русского и иностранных языков, специалистов в области раннего развития детей, коррекционного и дополнительного образования эстетического направления, проживающих в городе постоянно и приехавших из других регионов РФ, Украины и Португалии.

Давно налаженные социально-экономические, культурные и семейные связи современных жителей края и города определяют потребность в знании английского, немецкого, французского, испанского и русского языков. В городе и крае достаточно большое количество общественных национальных ассоциаций и диаспор, проводятся международные, культурные, экономические и научные форумы, фестивали, конференции, семинары и выставки на различные темы, участники которых награждены дипломами, грамотами, премиями, ценными призами и подарками.

В нашем образовательном центре оказывается помощь людям разных возрастных категорий, профессиональных интересов, которых привлекает разнообразие методик и индивидуальный подход в обучении, что позволяет учащимся и студентам, профессионалам реализовать свои языковые и коммуникативные возможности в различных сферах и отраслях, получать и продолжать обучение и образование в федеральных и международных учреждениях. Наши выпускники и сотрудники имеют возможность карьерного роста и трудоустройства без ограничений, что достигается применением эффективных диагностических средств и гра-

мотно подобранными, базирующимися на индивидуальном подходе, методиками обучения с использованием современных образовательных комплектов учебной литературы.

Внеурочная деятельность школы осуществляется в проведении федеральных и национальных праздников, утренников, дня открытых дверей, конференций, олимпиад, балов и вечеров, организации лагерных смен, экскурсий на базе клуба «Приазовское Лукоморье». Перечисленные мероприятия проводятся не только в стенах нового, красивого, грамотно оформленного в центре города здания, по воле судьбы удобно расположенного напротив городского сквера А.С. Пушкина, но и с выездом за пределы города, района, края, страны. Нами давно достигнуто сотрудничество с другими образовательными коллективами, что подтверждается проведением совместных мероприятий.

На этапе становления школы встречалось немало трудностей и проблем, которые нам успешно помогали решать родители, коллеги. За несколько лет существования школы наработаны авторские методики, собрана собственная библиотека научно-методической и художественной литературы на нескольких языках. О школе в городской, краевой и федеральной прессе написан материал и отзывы, которые представлены и в электронном варианте и доступны в интернетной сети, создан официальный сайт школы – www.studiesenglish.ru.

Качество предоставляемых нами образовательных услуг убедительно доказывает увеличение числа количества обучающихся, на сегодняшний день насчитывающее более 200 учеников, постоянно пополняемый преподавательский состав.

Структуру учреждения в новом учебном году составляют:

- школа иностранных языков (английского, немецкого, французского, испанского);
- логопедический кабинет;
- центр раннего развития детей;
- студия изобразительного искусства и прикладного творчества;
- клуб «Приазовское Лукоморье».

Мы всегда рады новым знакомствам и сотрудничеству-сотворчеству. С удовольствием станем методической площадкой ваших инновационных разработок, местом проведения совместных мероприятий и профессиональных встреч по адресу: ул. Мира 121, г. Ейск, Краснодарский край, 353680.

Литература

1. *Анушкевич И.Г., Куприянова Л.В.* Роль интерактивных занятий во внеклассной и внеурочной деятельности учащихся. // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 6.С.46–49.
2. *Базалук О.М.* Проект модели организации внеурочной деятельности «Через ключевые компетенции к личностному совершенствованию». // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 4.С. 9–16.
3. *Желтова С.Г., Кайдышева Н.Н.* Рыцарский турнир в 6 классе (опыт проектирования внеурочной деятельности). // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 3.С. 8–14.
4. *Клепиков В.Н.* Духовно-нравственное воспитание в урочной и внеурочной деятельности. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 1.С. 44–50.
5. *Наумова Г.М.* Первые шаги в реализации проектной деятельности учащихся на уроке и во внеурочной деятельности. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 1.С. 32–35.
6. *Сидорова И.В., Ананьева А.В.* Развитие мотивации учащихся к самореализации на уроках и во внеурочной деятельности. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 1.С. 32–35.
7. *Третьякова А.Н. Шишкина Н.М.* Интерактивные формы обучения на уроках литературы и во внеурочной деятельности. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 1. С. 48–52.
8. *Усольцева И.В.* Некоторые аспекты организации внеурочной деятельности в образовательном учреждении в контексте введения федеральных государственных образовательных стандартов. // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 2. С. 22–26.

УДК 378.013.83

Гордиенко Майя Григорьевна
кандидат педагогических наук
доцент кафедры иностранных языков
Кременчугского национального
университета им. Михаила Остроградского
Кременчуг (Украина)

Взрослые студенты в европейском пространстве высшего образования

Аннотация. Статья посвящена проблеме открытости и доступности высшего образования для широких масс населения, независимо от их возраста и социального статуса. Анализ образовательной политики Евросоюза в целом и отдельных стран, его членов, свидетельствует, что проблема обучения взрослых на высшей ступени образования стала одной из приоритетных на европейском пространстве. На пополнение и обновление знаний на протяжении всей жизни нацелены реформы в рамках Болонского соглашения, которые призваны обеспечить каждому возможность возвращения к той или другой форме или уровню образования после нескольких лет профессиональной деятельности и устранить все препятствия к получению любых требующихся видов образовательных услуг.

К основным причинам, обусловившим пристальное внимание к образованию взрослых и расширение возрастного диапазона студентов на территории государств Европейского Союза, относятся изменение требований к образовательному уровню современного человека, необходимость его мобильности и гибкости на рынке труда; сложившаяся демографическая ситуация, которая привела к «старению» профессиональных кадров; перераспределение образовательных интересов молодежи; увеличившаяся продолжительность программ среднего образования в некоторых странах; ставшее распространенным превышение нормативных сроков обучения в университетах и др. Подробно рассмотрено содержание понятия «взрослый студент», показаны различные подходы к толкованию его смысла. Представлены классификации взрослых студентов в зависимости от их мотивации и социального статуса.

Ключевые слова: высшее образование, взрослый студент, образование взрослых, Европейский союз.

Начиная с конца XX столетия высшее образование в странах Европейского союза стало более открытым и доступным для широких масс населения, независимо от их возраста и социального статуса. Из небольшого элитного сектора, который насчитывал 5% от общего количества выпускников общеобразовательных школ, высшее образование превратилось в массовое производство [10, с. 6].

По статистическим данным Евростата в странах ЕС27 в 2009 г. в высших учебных заведениях обучались 19,5 млн. студентов. В пяти государствах: Германии, Великобритании, Франции, Польше и Италии – их численность составляла более чем по 2 млн. Вместе с Испанией на эти страны приходится две трети студенчества Евросоюза [17].

Показательно, что если раньше общепринятая норма студенческого возраста составляла 18–25 лет, то сейчас возрастная планка заметно сдвинулась: значительную долю данной категории учащихся (около 15%) представляют люди от 25 лет и старше [7]. Этих студентов принято называть взрослыми.

Поскольку обучение в высших учебных учреждениях тех, кто перешагнул порог молодости, приобретает все более массовый характер, это явление все чаще становится темой публикаций многих европейских исследователей. На проблемы расширения возрастного диапазона студентов на европейском пространстве обращают пристальное внимание, в частности, Й. Бреннан, Ф. Волтер, М. Вудроу, П. Девис, Б. Литтл, Й. Ортеги, М. Осборн, Д. Торнхилл и др.

Выросший в Европе спрос на получение высшего образования взрослыми гражданами обусловлен несколькими причинами:

- во-первых, вследствие трансформации мировой экономики и стремительного развития технологий за несколько последних десятилетий появились новые требования к образовательному уровню человека, его мобильности и гибкости на рынке труда;
- во-вторых, демографические тенденции обусловили «старение» европейского рынка труда;
- в-третьих, перераспределение образовательных интересов молодежи привело к недостаточному «омоложению» трудовых ресурсов в высокоинтеллектуальных отраслях экономики, а также в сельском хозяйстве и собственно в образовании;
- в-четвертых, благодаря гибкой и последовательной политике государств Евросоюза в области образования возникли различные разнообразные формы

обучения взрослых и в определенном смысле упростилась процедура их зачисления в высшие учебные заведения.

- в-пятых, наконец, на «взросление» студенчества влияют, с одной стороны, увеличившаяся продолжительность программ среднего образования в некоторых странах и ставшее распространенным превышение нормативных сроков обучения в университетах. Так, финансовые трудности заставляют многих делать перерыв, а потом снова возвращаться к обучению. С другой стороны, введение двухуровневой квалификационной структуры образования позволяет овладеть профессиональной квалификацией «бакалавр» в течение трех лет, т.е. сокращает продолжительность обучения в вузах и делает привлекательным такое образование для взрослых.

Для обозначения категории взрослых студентов в английском языке используется два термина: *mature students* – студенты зрелого возраста; *adult students* – взрослые студенты. С нашей точки зрения, это синонимы, поэтому далее мы будем подразумевать под понятием «взрослый студент» всех взрослых учащихся зрелого возраста. Однако некоторые пояснения, какой смысл вкладывается в это понятие в разных странах и разными авторами, сделать все же стоит.

Для этих пояснений мы обратимся к работам М. Боула, П. Девиса, С. Макнейра, М. Мерфи, М. Осборна, Д. Ричардсона, Т. Флеминга, Ф. Финнегана, Д. Уильямса и др.

В системе высшего образования взрослые студенты всегда составляли значительную группу, но их место и статус оставались долгое время неопределенными. Некоторые исследователи считают, что «все студенты в рамках высшего образования взрослые», поскольку они в момент поступления в вуз в подавляющем большинстве уже достигли совершеннолетия, установленного законом, и могут участвовать в избирательных кампаниях [9, с. 165]. Однако к более старшим учащимся, которые уже, как правило, имеют опыт определенной профессиональной деятельности и получают образование более осознанно и мотивированно, всегда относились как к отдельной категории, функционирующей по особым правилам. Более того, в последние десятилетия отношение к ним серьезным образом трансформировалось, прежде всего под влиянием двух факторов:

1) масштабы высшего образования в целом и охват им населения значительно выросли. В 1989 г. взрослые студенты впервые стали составлять абсолютное большинство среди всех принятых в вузы, и с того времени их число постоянно увеличивалось;

2) в высшей школе произошли существенные преобразования в связи с принятием ряда мер, направленных на появление и стимуляцию заинтересованности взрослых в продолжении образования [1].

Очевидно, что взрослые студенты представляют собой социально-возрастную группу, которой довольно тяжело дать точное определение. По крайней мере, у европейцев не существует общепринятой четкой дефиниции, обозначающей данную категорию. Ведь взрослые студенты при поверхностном взгляде мало чем отличаются от традиционных: они также могут учиться на дневных или вечерних отделениях, принимать участие в программах дистанционного обучения.

В Википедии взрослые студенты университетов либо колледжей классифицируются как учащиеся, которым на начало обучения исполнилось 21–23 года и которые после получения среднего образования не учились как минимум два года. К взрослым могут быть отнесены и те, кто находился вне системы образования в течение десятилетий, или те, кто не имеет среднего образования. К этой категории студентов принадлежат и магистранты, и аспиранты [16].

Концепции обучения взрослых в разных странах Европейского Союза имеют свои особенности, и категория взрослых студентов определяется в зависимости от конкретных стратегий привлечения различных слоев и социально-возрастных групп к высшему образованию. Особенно внесение ясности в понятие «взрослый студент» важно в первую очередь для государств, которые включают эту категорию граждан в национальную статистику, таких как, например, Великобритания.

В Англии и Уэльсе, хотя взрослым теоретически считают любого студента, возвращающегося в любом возрасте к обучению после завершения обязательного среднего образования, этот термин чаще всего применяется к тем, кто старше 19 лет [12].

В Бельгии и Испании нижняя возрастная планка для взрослых студентов – 25 лет.

В Швеции сочетание «взрослый студент» вообще малоупотребляемое изза того, что принято думать, что большинство людей поступают в высшие учебные заведения во взрослом возрасте.

Финские исследователи Ю. Раутопуро и П. Вайсанена полагают, что к взрослым следует отнести тех из студентов, кому больше 23 или 25 лет на момент поступления в высшее учебное заведение [14].

Более приемлемой для определения отсчета возраста взрослых студентов из официально существующих трактовок мы считаем позицию Агентства статистики высшего образования Великобритании, которое к данной категории относит тех, кому исполнился 21 год на момент зачисления в высшее учебное заведение [6].

Общим все же является положение, что взрослые – это студенты, приступающие к обучению в возрасте старше традиционных абитуриентов (по обыкновению, в Европе в высших учебных заведениях начинают учиться молодые люди 18–20 лет) и повторно присоединившиеся к формальному образованию после определенного перерыва [4].

Взрослых студентов от традиционных отличает большая моти-

вация обретения знаний, большие ожидания, потребности и жизненный опыт. Но даже в этом смысле их нельзя представлять как единую гомогенную общность. В документах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР, 1987) взрослые студенты разделены на четыре группы в зависимости от мотивации. При этом отмечается, что некоторые из них могут иметь несколько мотивов для получения образования.

К первой группе (Second Chance Students) относятся те, кто поступает в вуз впервые во взрослом возрасте для того, чтобы стать обладателем диплома бакалавра. Эти люди не имели шанса по разным – социальным, финансовым или культурным – причинам поступить в высшее учебное заведение сразу после окончания средней школы. Среди них много тех, кто намерен продвигаться по службе, безработных, домохозяек.

Во вторую группу (Update Reenter) входят граждане, уже учившиеся в высшем учебном заведении, но желающие пройти курс повторно, обновить свои профессиональные знания и получить дополнительную квалификацию для карьеры. Эта категория студентов включает в себя тех, кто успешно интегрировался на рынке труда и имеет стабильное место работы; имеет временную работу и/или занят неполный рабочий день; работает дома (в основном женщины); является в данное время безработным.

К третьей группе (Work-related Courses) принадлежат люди, поступающие в вуз по профессиональной необходимости, независимо от наличия другого высшего образования. Особенно среди них пользуются популярностью краткосрочные профессионально-ориентированные курсы. Это могут быть представители разных уровней организационной структуры предприятия.

Четвертая группа (Personal Fulfilment) состоит из тех, для кого основной мотив образования – личностное саморазвитие [8] .

Более подробно классифицирует категории взрослых студентов шотландский исследователь М. Осборн. Он принимает во внимание не только мотивацию, но и социальный статус студентов, которые

- поступают в вуз через несколько лет после получения среднего образования (delayed traditional students);
- претерпели жизненные неурядицы, например сокращение на работе или развод, и нуждаются в «новом старте» (late starters);
- являются одинокими родителями (single parents);
- в данное время имеют работу и хотят повысить квалификацию для карьерного роста (careerists);
- в новой квалификации усматривают шанс сменить неперспективную должность на перспективную (escapees);
- приобретают образование ради личного саморазвития (personal growers) [11] .

О том, что взрослые студенты – группа далеко не однородная, свидетельствуют и исследования Академии высшего образования Великобритании. Студенты связаны между собой только желанием и решением получить высшее образование на более позднем этапе жизни и часто значительно отличаются между собой демографическими характеристиками, такими как возраст, статус занятости, социальный класс и т.п. В некоторых государствах введены меры, которые учитывают это разнообразие. Например, в Ирландии и Шотландии проводятся конкретные специальные мероприятия по привлечению взрослых безработных к обучению в высших учебных заведениях. Испанской политикой предусмотрен альтернативный доступ к высшему образованию с дифференциацией студентов зрелого возраста на три возрастные группы: старше 25, 40 и 45 лет.

Содействует расширению возрастных границ контингента университетов и реформа высшего образования, которая проводится в рамках Болонского процесса: обществу предлагается модель непрерывного обучения, предусматривающая возможность возвращения к той или иной форме либо уровню образования после нескольких лет профессиональной деятельности.

Доступности образования способствуют также меры по поддержке и развитию академической мобильности, т.е. устранение препятствий к получению всех видов образовательных услуг студентами любого возраста в любой стране Европейского союза.

Таким образом, политика и предпринимаемые шаги Евросоюза относительно высшей профессиональной школы демонстрируют намерения всячески стимулировать качественное обучение взрослого населения [1]. В 1991 г. Меморандум о высшем образовании призвал высшие учебные заведения поддержать основанную на знаниях экономику, внести свой вклад в единый рынок труда высококвалифицированными кадрами и расширить доступ к высшему образованию. В документе отмечалось, что вузы должны предлагать варианты для постоянного возобновления и восстановления квалификаций, активно сотрудничая для этого с экономической сферой [3] .

В преамбуле Амстердамского договора 1997 г. речь идет о необходимости содействия получению образования наивысшего уровня благодаря широкому доступу к образованию и постоянному обновлению знаний. В Лиссабонской декларации снова подчеркивается важность достижения высоких квалификаций гражданами Европы для дальнейшего экономического развития и социальной интеграции. В сообщении Европейской комиссии «Преобразование европейского пространства непрерывного обучения в реальность» 2001 г. указывается важность непрерывного обучения для всех. В 2006 г. та же комиссия на фоне все увеличивающегося среднего возраста участников рынка труда заслушала доклад «Образование взрослых: никогда не поздно учиться» и приняла соответствующий план действий. Сегодня, когда в период экономического кризиса

многие потеряли работу и нуждаются в новой профессиональной подготовке и переподготовке, значение этих документов только возросло. Можно констатировать: проблема непрерывного обучения стала важным пунктом политики Европейского союза [13] .

План Европейской комиссии, касающийся популяризации и продвижения высшего образования, предусматривает следующие действия:

- увеличение информации об этой сфере;
- легализацию неформального и информального обучения в высшей школе;
- создание финансовых механизмов поддержки, которые пользовались бы спросом у населения (индивидуальные учебные счета, налоговые льготы, займы и т.п.) [4] .

В последние годы большинство высших учебных заведений ведет поиск более гибких и эффективных, по сравнению с прежними, методов обучения и организации учебного процесса. Новые технологии, совершенствование модульной системы позволяют предоставлять требуемый, весьма весомый объем знаний за меньшую стоимость. Получила распространение подготовка на рабочих местах: либо по вузовским программам, связанным с рабочей деятельностью студентов, либо путем обучения непосредственно на рабочем месте.

Среди государств, целенаправленно занимающихся обсуждаемой проблемой, постановкой конкретных задач и энергичным их решением выделяются Эстония и Ирландия.

В Эстонии стратегия развития высшего образования на 2006–2015 гг. и план ее реализации включают увеличение в первом и втором циклах обучения доли тридцатилетних студентов и тех, кто старше, до 25%. Причем темпы роста численности таких учащихся с самого начала были заданы стремительные: в 2007 г.– 22,0%, в 2009 г.– 23,0%.

В Ирландии, где взрослыми студентами в высших учебных заведениях считают учащихся в возрасте от 23 лет и старше, в Национальном плане в части равного доступа к высшему образованию на 2008–2013 гг. поставлена цель увеличения количества данной категории людей с 13% до 20% [2] .

Итак, анализ образовательной политики Евросоюза в целом и отдельных стран, его членов, свидетельствует, что проблема обучения взрослых на высшей ступени образования стала одной из приоритетных на европейском пространстве. На пополнение и обновление знаний на протяжении всей жизни нацелены реформы в рамках Болонского соглашения, которые призваны обеспечить каждому возможность возвращения к той или другой форме или уровню образования после нескольких лет профессиональной деятельности и устранить все препятствия к получению любых требующихся видов образовательных услуг.

Литература

1. *Гордиенко М.Г.* Взрослые студенты в европейском пространстве высшего образования // Образование и наука. № 4, 2013, с.133–144
2. Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe. European Commission, 2011 [Электрон. ресурс]. URL: http:// eacea.ec.europa.eu/ education/eurydice.
3. *Davies P.* Widening participation and the European Union: direct action – indirect policy? // European Journal of Education. 2003. Vol. 38 (1). P. 99–116.
4. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Action Plan on Adult Learning. Brussels 27.09.2007. European Commission, 2007.
5. Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. European Commission, 2010 [Электрон. ресурс]. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf.
6. Higher Education Statistic Agency. Definitions. Age marker. [Электрон. ресурс]. URL: www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=2379&Itemid=141.
7. Key Data on Education in Europe 2012 [Электрон. ресурс]. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/978–92–9201–242–7/EN/978–92–9201–242–7-EN.PDF
8. *Lynch K.* A Profile of Mature Students in Higher Education and An Analysis of Equality Issues [Электрон. ресурс]. URL: http://www.ucc.ie/publications/heeu/Mature/mature_8.htm.
9. *McNair S.* The invisible majority: adult learners in English higher education // Higher education quart. 1998. Oxford: N. Y., Vol. 52, № 2. P. 162–178.
10. 1*Osborne M.* Increasing or Widening Participation in Higher Education? – A European Overview // European Journal of Education. 2003. № 38 (1). P. 5–24
11. *Osborne M., Marks A. and Turner E.* Becoming a mature student: How adult appplicants weigh the advantages and disadvantages of higher education // Higher Education. 2004. Vol. 48, № 3. P. 291–315.
12. *Powell R., Smith R., Reakes A.* Defining common issues across Europe for adult education. Report National Foundation for Educational Research. London, 2003. 115 p.
13. Pre-study on the role of higher education institutions as providers of continuous professional learning and adult education [Электрон. ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/ doc/ 2011/higher_en.pdf.
14. *Rautopuro J. and Vaisanen P.* Non-traditional students at university: a follow-up study of young and adult students orientations, satisfaction and learning outcomes. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lille, 5–8 September 2001 [Электрон. ресурс]. URL: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/ 00001880.htm.
15. *Richardson J., King E.* Adult students in higher education: Burden or Boon? // Journal of higher education. Columbus. 1998. Vol. 69, № 1. P. 65–88.
16. Student. Mature Student [Электрон. ресурс]. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Student#Mature_students.
17. Tertiary education statistics. Eurostat [Электрон. ресурс]. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/ Tertiary_education_statistics.

УДК 327 (37)

Лю Цзея
кандидат экономических наук
старший преподаватель
Шаньдунского университета путей сообщения
Цзинань (Китай)

Развитие российско-китайских отношений в области образования*

Аннотация. Статья посвящена аспектам научно-образовательного сотрудничества России и Китая, которое насчитывает не один десяток лет. Показано, что в последние двадцать лет общее российско-китайское образовательное пространство развивается особенно интенсивно, в первую очередь благодаря поддержке национальных лидеров двух государств, о чем свидетельствует заключение целого ряда важных международных соглашений в научно-технической, образовательной и культурной областях. Совместная разработка исследовательских программ и программ подготовки специалистов, научные и образовательные мероприятия, взаимоподдержка академической мобильности преподавателей и студентов, международные конференции и симпозиумы, реализация международных проектов организации учебного процесса и университетского управления, международные конкурсы научных инновационных проектов, студенческие фестивали – вот далеко не полный перечень направлений взаимодействия РФ и КНР.

В ходе исследования вопросов партнерства национальных образовательных систем государств-соседей автором использовались общенаучные методы логического познания, анализа и синтеза, а также статистические методы: группировка, выборка, сравнение и обобщение. В публикации приводятся данные о динамике численности китайских граждан, обучавшихся в вузах России начиная с 1950 г. и заканчивая 2013 г., и россиян, получивших образование в вузах Китая в последние тринадцать лет. Сообщается, что, согласно прогнозам, к 2020 г. количество китайских студентов в высшей школе РФ увеличится до 40 тыс. человек, а российских студентов в университетах КНР – до 30 тыс. Описаны содержание и перспективы работы регулярно собирающихся с 1993 г. форумов ректоров вузов Сибири, Дальнего Востока России и Северо-Восточных регионов Китая. Демонстрируется, как взаимообогащаются культуры обеих стран во время проведения таких масштабных событий, как «Национальный год Китая», «Национальный год России», «Год китайского языка в России», «Год русского языка в Китае».

Укрепление российско-китайского партнерства в области образования на фоне процессов глобализации, усложняющейся международной обстановки, стремительного изменения объема и качества знаний, все более возрастающей роли информации в современных развитых обществах является стратегически значимым для экономической стабильности и устойчивого развития стран в ближайшем и отдаленном будущем. Формы международной научно-просветительско-образовательной совместной деятельности Китая и России становятся все более разнообразными и массовыми. Однако потенциал развития дружеских отношений двух государств в сферах образования и культуры далеко не исчерпан. Требуется поиск дополнительных возможностей для дальнейшего совершенствования механизмов интеллектуального взаимообмена и повышения его эффективности.

Ключевые слова: стратегическое партнерство, образование, Россия, Китай.

Отношения России и Китая в области образования были налажены в 1948 г. и плодотворно осуществлялись вплоть до 1966 г. [8]. В 1983 г. после многолетнего разрыва контакты между странами в данной сфере возобновились. В настоящее время общее образовательное пространство Российской Федерации и Китайской Народной Республики неуклонно и интенсивно развивается, о чем говорит, например, все возрастающее количество китайских студентов, обучающихся в российских высших учебных заведениях. Если в 50е гг. прошлого века, когда они впервые появились в России, их было всего 400 человек, то в текущий момент этот показатель составляет 25 000. Начиная с 2000 г. число китайских граждан, получающих образование в российских вузах, увеличилось в 3,7 раза [1, 2] (табл. 1) .

Российские высшие образовательные учреждения всегда активно и заинтересованно организовывали прием студентов из Китая. Однако стабильная положительная динамика численности обучающихся китайских граждан в России в последние

* Данная статья входит в проект Китайской ассоциации по проведению исследований в 2012–2014 гг., посвященных сферам транспорта и образования, «Исследование и осуществление на практике модели эффективного объединения планов подготовки студентов при совместном обучении между китайскими и русскими вузами» № 1202–149. Работа осуществляется при поддержке фонда «Международного бизнес-центра» Шаньдунского университета путей сообщения.

Таблица 1

Динамика численности китайских граждан, обучавшихся в вузах СССР и России с 1950 по 2013 г., тыс. чел.

Академические годы обучения	Число китайских студентов
1950/1951	0,4
1960/1961	0,9
1970/1971	0,0
1980/1981	0,0
1990/1991	1,3
2000/2001	6,1
2001/2002	6,8
2002/2003	7,2
2003/2004	7,9
2004/2005	12,5
2005/2006	13,3
2006/2007	15,4
2007/2008	15,7
2008/2009	17,3
2009/2010	16,3
2010/2011	16,6
2011/2012	16,9
2012/2013	20,0
2013/2014	25,0

двадцать лет стала возможна благодаря поддержке национальных лидеров двух государств. Так, на уровне Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства образования Китайской Народной Республики в этот период был подписан ряд соглашений в научно-технической, образовательной и культурной областях (табл. 2) .

Первое соглашение после распада СССР между Правительством РФ и Правительством КНР о культурном сотрудничестве, датируемое 1992 г., было заключено во время первого официального визита в Китай Б. Н. Ельцина. В целях дальнейшего совершенствования и развития сотрудничества в области образования между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики на основе принципов равенства, взаимной выгоды и эффективности 9 ноября 2006 г. подписано Соглашение о сотрудничестве в сфере образования [5] .

В июне 2011 г. Министерство образования РФ приступило к претворению в жизнь рассчитанной на пять лет программы «100 тысяч иностранных студентов», чтобы в итоге страна смогла попасть в перечень государств, наиболее привлекательных для зарубежных студентов [3]. В реализации этой программы Китай для России как один из ближайших крупных соседей – важнейший партнер.

В РФ планируется предоставлять китайским студентам более удобные условия обучения, увеличить инвестиции в учебное оборудование и основную инфраструктуру и т.д. Более того, вузы намерены создавать новые специальности для расширения выбора направлений профессиональной подготовки. Российское посольство берет на себя обязательства активнее распространять информацию об образовании и обучении иностранных граждан и беспрепятственно открывать визы, гарантируя их скорейшее оформление для китайских учащихся. Кроме того, в учреждениях высшей школы Российской Федерации отличников-иноплеменников предполагается освобождать от платы за учебу и предоставлять им стипендии, а отдельные университеты даже намерены ввести гранты, частично обеспечивающие обучение.

Мы считаем, что взаимное доверие между нашими государствами достигло довольно высокого уровня: двусторонние связи обогащаются новым содержанием, неуклонно расширяется взаимообмен студентами, научными работниками, преподавателями. Причем увеличение различного рода коммуникаций не только приносит реальную пользу обеим национальным системам образования, но и является весомым вкладом в развитие двух культур.

Укрепление российско-китайского партнерства и стратегического взаимодействия в области образования выглядит особенно существенно на фоне процессов глобализации, усложняющейся международной обстановки, стремительного изменения объема и качества знаний, все более возрастающей роли информации в современных развитых обществах. Качество образования, его доступность и открытость становятся одними из главных индикаторов, а может быть, самыми главными критериями экономической стабильности тех или иных стран, их благополучного и устойчивого ближайшего и отдаленного будущего, поэтому необходимо прилагать все усилия для дальнейшего совершенствования механизма интеллектуального взаимообмена и повышения эффективности его действия.

Как уже говорилось выше, научно-образовательное сотрудничество РФ и КНР продолжается не один десяток лет. Совместная разработка стратегических иссле-

Таблица 2

Соглашения о сотрудничестве в научно-технической, образовательной и культурной областях, подписанные между Министерством образования и науки РФ и Министерством образования КНР

Дата подписания соглашения	Название соглашения
18 декабря 1992 г.	Соглашение о культурном сотрудничестве
26 июня 1995 г.	Соглашение о взаимном признании документов об образовании и ученых степенях
3 ноября 2005 г.	Соглашение об изучении русского языка в Китайской Народной Республике и китайского языка в Российской Федерации
9 ноября 2006 г.	Соглашение о сотрудничестве в сфере образования

довательских программ и программ подготовки специалистов, научные и образовательные мероприятия, взаимоподдержка академической мобильности преподавателей и студентов, международные конференции и симпозиумы, реализация международных проектов организации учебного процесса и университетского управления, международные конкурсы научных инновационных проектов России и Китая – вот далеко не полный перечень всех аспектов взаимодействия.

Начиная с 1993 г. регулярно собираются российско-китайские форумы ректоров вузов Сибири, Дальнего Востока России и Северо-Восточных регионов Китая. Их проведение является необходимым звеном стратегического партнерства, так как они способствуют

- развитию единого образовательного пространства;
- установлению общих требований к содержанию высшего образования в двух странах;
- взаимному признанию и обеспечению эквивалентности дипломов;
- организации совместных научных исследований;
- общему мониторингу аккредитованных учебных программ;
- созданию совместных научно-образовательных подразделений для подготовки специалистов по наиболее актуальным научным и техническим направлениям;
- расширению практики обмена преподавателями, аспирантами, студентами и др.

В 2012 г. в городе Чанчунь (КНР) состоялся X Форум ректоров. В нем приняли участие более двухсот представителей 30 вузов России и 50 вузов Китая. Работали четыре тематических направления: «Развитие академической мобильности студентов и преподавателей университетов России и Китая путем согласования учебных планов с участием работодателей и устранения языковых барьеров»; «Совершенствование научного и инновационного сотрудничества вузов России и Китая»; «Участие вузов в реализации государственных программ развития территорий Дальнего Востока РФ и северо-восточных регионов КНР», «Проблемы и стратегия реализации взаимообмена творческими и спортивными студенческими коллективами в рамках гуманитарного сотрудничества между вузами России и Китая» [10] .

В ходе форума было заключено более 50 межвузовских и других соглашений о сотрудничестве в образовательной, научно-исследовательской и инновационно-технологической сферах и создана российско-китайская Ассоциация вузов Сибири, Дальнего Востока России и Северо-Восточных регионов Китая.

Участники форума и члены Ассоциации одним из перспективных направлений дальнейшего развития международных связей единодушно признали создание базы для общения и учебных контактов, в том числе благодаря совместному созданию новых учебников не только для студентов, но и для более юного поколения – школьников двух стран. Предварительно обсуждался вопрос о том, что в Северо-Восточном Китае центрами межшкольных обменов предположительно станут Харбин, Чанчунь и Далянь [10] .

XI Форум планируется собрать в сентябре 2014 г. в Благовещенске (РФ) .

Как видим, отношения двух государств в научно-образовательной сфере деятельности развиваются по восходящей траектории. К 2020 г. члены форума надеются выйти на еще более высокий уровень партнерства. Китай и Россия, по мнению господина Юй Цзихая, начальника канцелярии секретариата Китайско-российской комиссии по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта, должны создавать совместные аспирантуры и научные лаборатории, активизировать деятельность ассоциаций технических университетов и других вузов. Количество китайских студентов, которые будут обучаться в высшей школе Российской Федерации, за этот период времени должно увеличиться до 40 тыс. человек, а российских студентов в вузах КНР – до 30 тыс. Статистические данные показывают неуклонный рост численности российских граждан, получающих образование в Китае [11] (табл. 3) .

Таблица 3

Динамика численности российских граждан, обучавшихся в вузах Китая с 2000 по 2013 г., тыс. чел.

Академические годы обучения	Число китайских студентов
2000/2001	0,9
2001/2002	1,2
2002/2003	2,0
2003/2004	1,9
2004/2005	2,9
2005/2006	3,9
2006/2007	5,0
2007/2008	7,3
2008/2009	8,9
2009/2010	10,6
2010/2011	12,1
2011/2012	13,3
2012/2013	15,0

Причем предполагается, что молодые люди (как россияне, так и китайцы) помимо глубоких знаний в конкретных науках по выбранным специальностям приобретают хорошую языковую подготовку, изучают культуру друг друга, расширяют неформальные молодежные контакты.

С точки зрения российских экспертов, у студентов, прибывших изза рубежа, кроме качественного образования, появятся дополнительные возможности по трудоустройству. В настоящее время многие китайско-российские совместные предприятия испытывают кадровый дефицит, поэтому квалифицированные иностранные выпускники смогут с большой долей вероятности найти работу, скорей всего высокооплачиваемую, как на родине, так и в стране, давшей им образование.

Между КНР и РФ существуют тесные и разносторонние торговые связи. В настоящее время отмечается большой дефицит кадров по специальностям перевода, внешнеэкономической деятельности и международной торговли. Все это открывает широкие перспективы для китайских студентов, которые отправляются на обучение в Россию [5].

Взаимообогащение культур и сотрудничество в области образования может осуществляться и на основе таких масштабных событий, как «Национальный год Китая», «Национальный год России», «Год китайского языка в России», «Год русского языка в Китае». Для проведения двух последних из перечисленных по распоряжению Президента Российской Федерации от 18 декабря 2008 г. был создан специальный Организационный комитет [8].

В 2009 г. в течение «Года русского языка в Китае» в 22 китайских провинциях, автономных районах и городах центрального подчинения было проведено свыше 260 мероприятий, которыми было охвачено более 100 млн. человек. Вот перечень, разумеется отнюдь не полный, наиболее значительных событий:

- организована Международная олимпиада «Грамотный русский язык» (Пекин);
- открылся Центр русского языка (Даляньский институт иностранных языков);
- был устроен конкурс «К России с любовью: в Китае поют русские песни»;
- состоялся фестиваль российских фильмов (Пекин);
- прошел крупномасштабный онлайновый призовой конкурс на знание русского языка (Пекин), на котором два китайских профессора награждены медалью А. С. Пушкина;
- Посольством РФ в Китае и РИА «Новости» создан сайт Года русского языка в Китае;
- публично презентован двуязычный сборник русской лирической поэзии (Пекин) и др. [7].

Самое активное участие в мероприятиях «Года...» приняла молодежь – школьники и студенты, а также научная общественность двух стран. И дело не только в том, что у китайцев, изучающих русский язык, появилась уникальная возможность значительно повысить свой уровень знаний. Благодаря знаменательным событиям в культурной жизни укрепилось и обогатилось международное сотрудничество в гуманитарной сфере в целом. Массовое внимание и интерес к организованным мероприятиям, тот положительный общественный резонанс, который они вызвали среди граждан Китая и России, свидетельствуют об успешности процесса культурного обмена между населением двух государств.

Вслед за «Годом русского языка» в Китае последовал «Год китайского языка в России». В продолжение 2010 г. состоялось более 200 мероприятий: научно-практические конференции, выставки и фестивали, конкурсы и олимпиады на знание китайского языка и литературы, гастроли китайских театральных и музыкальных коллективов, открытия новых отделений китайского языка и т.д. Наиболее важными и интересными стали следующие события:

- научно-практическая конференция «Актуальные проблемы методики преподавания китайского языка в российской аудитории»;
- симпозиум по вопросам методики преподавания китайского языка в российской аудитории;
- конференция российских подразделений Института Конфуция о проблемах и перспективах их работы;
- студенческие и школьные олимпиады по китайскому языку в рамках ежегодной Всемирной олимпиады «Мост китайского языка»;
- открытие двух новых пунктов преподавания китайского языка Института Конфуция (всего в России осуществляют активную деятельность 30 школ и классов Конфуция);
- четырехнедельные курсы для 100 российских учителей китайского языка в Китае;
- десятидневный визит двухсот директоров российских школ в Китай с целью установления отношений между школами-побратимами;
- организация поездки более полусотни российских школьников в лагерь китайского языка;
- циклы лекций по китайской культуре в России, которые читали специально приглашенные специалисты из китайских вузов и др. [7].

Потенциал развития дружеских отношений двух государств, в том числе в области образования, далеко не исчерпан. Однако, чтобы не останавливаться на достигнутом, требуются поиск дополнительных возможностей поддержания и развития стратегического партнерства.

Таким образом, в последнее десятилетие сотрудничество Китая и России в сфере образования заметно активизировалось и упрочилось. Вопервых, не может не радовать благоприятная комплиментарная атмосфера взаимопонимания, сложившаяся в данной области, которая имеет очевидную тенденцию укрепления и совершенствования. Вовторых, сейчас научно-образовательные связи двух держав не ограничиваются только обменом учащихся, студентов, преподавателей, научных сотрудников, но еще и расширяются посредством вовлечения в них школьников, поочередную организацию фестивалей китайского и российского студенчества, проведение выставок в высших учебных заведениях Китая и России. Формы совместной просветительско-образовательной деятельности становятся все более разнообразными и массовыми. Это позволяет надеяться на позитивные сценарии партнерства в ближайшем и отдаленном будущем не только между отдельными представителями властных структур, бизнес-элит, научных сообществ, но и между народами, населяющими обе страны.

Литература

1. Доклад о результатах и основных направлениях деятельности Федеральной миграционной службы на 2012 год и плановый период 2013 и 2015 годов [Электрон. ресурс] Режим доступа: http:// www.fms.gov.ru/about/statistics/plans/details/59631/7/ (дата обращения: 14.06.2013) .
2. Китай придает большое значение работе по направлению студентов в Россию [Электрон. ресурс] Режим доступа: http:// russian.china.org.cn/china/txt/2013–09/18/content_30070823.htm (дата обращения: 14.06.2013) .
3. «Ключевой год» в обучении в России [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://russian.china.org.cn/exclusive/txt/2013–04/22/content_28619702.htm (дата обращения: 12.06.2013) .
4. *Лузянин С. Г.* Российско-китайское стратегическое партнерство в XXI веке. М.: МЭМО, 2005.
5. Лю Цзея. Развитие российско-китайских отношений в области образования // Образование и наука. 2013. № 10. С.91–105
6. Международные соглашения о сотрудничестве. Департамент международного сотрудничества в образовании и науке Минобрнауки России. М., 2009.
7. План основных мероприятий по проведению Года китайского языка в России в 2010 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.waytochina.org/education/yearRussia/events/ (дата обращения: 14.11.2013) .
8. Справка о сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой в области образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.russia.edu.ru/news/events/ kitai/cpravka/ (дата обращения: 20.06.2013) .
9. Цзян Сяоянь. Социальное партнерство предприятий и учебных заведений в подготовке кадров: опыт Китая // Казанский педагогический журнал. 2008. № 2. С. 111–114.
10. X Форум ректоров вузов Дальнего Востока и Сибири России и Северо-Восточных регионов Китая [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://inform.nstu.ru/journal/vypusk_10_225_31_oktyabrya_2012_g/international_activities/x_forum_rektorov_vuzov_dalnego_vostoka_i_sibiri_rossii_i_severo_vostochnykh_regionov_kitaya_kitaya.html (дата обращения: 25.06.2013) .
11. Ministry of Education of the People's Republic of China [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/ business/htmlfiles/moe/s5987/201202/131117.html (дата обращения: 12.11.2013) .

УДК 371.3

Сулейменова Сауле Куанышбековна
Тренер ЦУП филиала НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР,
г. Актобе, Казахстан
Шаштыгарина Сарагуль Мустафиевна
Тренер ЦУП филиала НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР, г.
Актобе, Казахстан
Пережогина Людмила Ивановна
Тренер ЦУП филиала НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР,
г. Актобе, Казахстан
Асанбай Бадигуль Зейнуллакызы
Тренер ЦУП филиала НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР,
г. Актобе, Казахстан

Диалог как основа коммуникативной компетентности обучающихся

Аннотация. Авторы отмечают важность диалогического обучения, направленного на развитие коммуникативных навыков обучающихся.

Ключевые слова: диалог, диалогическое обучение, исследовательская беседа, совместная работа, процесс обсуждения.

Диалог в обучении – это своеобразная форма общения, взаимодействие между людьми. Это обмен информацией и урегулирование отношений между партнерами, где каждый имеет возможность быть услышанным; главное в нем не воспроизведение информации, а размышление, обсуждение проблемы. В диалоге осуществляются важнейшие проявления человеческих отношений: взаимоуважение,

взаимодополнение, взаимообогащение, сопереживание, сотворчество.По мнению М. М. Бахтина [1], «истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно открывающими истину, в процессе их диалогического общения».

Вести диалог – значит искать истину вместе

«В диалоге ученики (а также их учителя) являются равноправными партнерами, прилагающими все усилия для получения согласованного результата и испытывающие и развивающие то, что Мерсер [2] описал как совместное приобретение знаний или вовлеченность в процесс «обмена мыслями». Обмен мыслями может быть достигнут через диалог с учениками, однако ученики могут вести его между собой в процессе совместного исследования. Также и Александер [3, стр. 48] утверждает, что «беседа в обучении не является односторонним процессом общения, а, наоборот,– взаимным процессом, в котором идеи проходят в двух направлениях и на этой основе продвигают обучение ученика вперед». [4, с. 172].

Это, на наш взгляд, имеет прямое отношение к уроку по двум причинам: во первых, диалог учителя и учащихся во многих случаях является односторонним, во-вторых, между учениками зачастую никакого диалога нет, следовательно нет совместного обучения.

И прежде всего надо обратить внимание на обучение детей полноценному участию в диалоге. Ведь практику участия в обсуждении различных тем учащиеся приобретают на уроках, овладевая при этом умениями диалогической беседы.

Считаем, что в результате применения диалогического обучения в образовании у учащихся должны сформироваться навыки обмена мнениями, отстаивания своих идей. А также в процессе обучения диалогической речи, выполнение различных заданий способствует формированию у школьников таких необходимых умений, как:

- ✓ умение начать диалог (подвести к проблеме);
- ✓ умение заявить проблему и востребовать информацию от собеседника;
- ✓ умение слушать собеседника и показать это в своих выступлениях;
- ✓ умение использовать языковые средства выражения вежливости и уважения к мнению собеседника;
- ✓ умение быть информативным в диалоге;
- ✓ умение устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт, используя при этом не только вербальные (языковые), но и невербальные средства.

Эти идеи нашли свое реальное воплощение во время проведения курсов по уровневым программам. Мы создали благоприятные условия для того, чтобы слушатели могли свободно общаться друг с другом, делиться собственными мнениями по теме занятия, обсуждать вопросы, при этом обосновывая свои идеи.

Как утверждают Барнс и Мерсер, «*исследовательская беседа* является тем типом беседы, который необходимо развивать учителям при вовлечении учеников в беседу, в процессе которой они чаще всего работают в малых группах со своими одноклассниками: имеют общую проблему и создают совместное понимание этой проблемы; обмениваются идеями и мнениями, обсуждают и оценивают идеи друг друга, создают коллективное знание и понимание. Иными словами, ученики думают вместе. При вовлечении в исследовательскую беседу ученики размышляют вслух: выдвигают гипотезы и рассуждают». [5, с.77]

Действительно, на практике мы убедились, что совместная беседа помогает участникам группы выражать свое понимание темы, аргументировать свои идеи, причем у разных людей идеи могут быть разными.

Оценивание участников в диалоге мы осуществляли по таким критериям, как:

1) насколько их выступления соответствовали теме;

2) содержательность выступления;

3) насколько грамотно выполнена работа;

4) соблюдение речевого этикета.

Также применяли и другие методы формативного оценивания: «две звезды и желание», «открытый журнал», взаимооценка и самооценка. Это дает возможность слушателям открыто высказывать свое мнение, оценивать себя и других критически.

Учитывая основные идеи диалогического обучения мы задались вопросом: как сделать диалогическую беседу в классе эффективной? Для этого необходимо осуществление следующих условий:

- ✓ Предмет обсуждения должен давать принципиальную возможность рассмотрения его с альтернативных точек зрения.
- ✓ Важно направлять диалог в конструктивное русло. Нужно избегать псевдообсуждений (переключения внимания на другие темы) .
- ✓ Обязательно соблюдение правил ведения диалога всеми его участниками. Необходимо выработать цивилизационные нормы сотрудничества и стремиться к их выполнению.

Ключевая роль должна принадлежать инициатору обсуждения. Задача педагога – найти способ так организовать процесс обсуждения, чтобы не только выполнить учебные цели, реализовать замысел урока, но и сохранить свой авторитет, статус в глазах обучающихся.

В заключение необходимо отметить: для того, чтобы выявить знания и «незнания» учеников, необходимы хорошие коммуникативные, языковые навыки и **чувство сопереживания**. По сравнению с вопросами учителей, на которые ученики дают короткие ответы, диалогическая беседа является тем **типом взаимодействия**, при котором как учителя, так и ученики вносят в обучение существенный и значимый вклад [4, с.175]

Литература

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. *Мерсер Н.*, Получение знаний под руководством: беседы между учителями и учениками, Кливидон, Проблемы полиязычия, 1995.
3. *Мерсер Н., Литлтон К.*, Диалог и развитие мышления. Социокультурный подход, Нью-Йорк, Раутледж, 2007.
4. Программа курсов повышения квалификации педагогов общеобразовательных школ Республики Казахстан, 2012.
5. Руководство для учителя, 2012.

Милан, Италия «Алые паруса»

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК УДК 004.85

Каплиева Айгуль Кыдырбаевна
к.п.н., доцент заведующая кафедры филиала
«НЦПК «Орлеу» института повышения квалификации
педагогических работников по Актюбинской области,
Казахстан, г. Актобе
Муханова Жездигуль Исмагуловна
директор СШ № 1
г.Актобе, Казахстан
Унбаева Гулден Султановна
зам.директора по УМР СШ № 1
г. Актобе, Казахстан

Инновационные процессы в современной школе

Аннотация. Авторы описывают значение инновационных систем в современном образовательном пространстве, направленное на повышение качества образования.

Ключевые слова: образование мира, повышение качества, развитие исследовательской культуры, компетентностный подход.

Отставание в области образования прямо сказывается на конкурентоспособности страны, на национальных перспективах и государственной безопасности, то есть система образования должна иметь опережающий характер развития. Поэтому во всем цивилизованном мире государство и общество, которые стремятся к экономическому прогрессу и социально-политической стабильности заинтересованы в развитии образования, повышении его качества и именно образование занимает одно из передовых мест в процессе модернизации [1, с.23]. Таким образом, значение образования в современном мире определяется в качестве «важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества», следовательно каждая страна, которая хочет быть успешной во всех направлениях жизни общества, проводит системные реформы в области образования. Такие страны как Финляндия, Сингапур, Южная Корея, Гонконг обращают внимание на повышение качества работы учителя. В странах с успешным образованием поняли, что «одно неправильное кадровое решение может привести к сорока годам плохого преподавания». Во всех странах с успешной системой образования добились успехов за счет того, что на педагогические специальности больше привлекались одаренные дети [2, с.37]. На основе исследований М. Барбер и М. Муршед сделали вывод, что единственный способ улучшить школьное образование – это повысить качество преподавания. Потому что качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей [3, с.101]. Во всех странах с успешным образованием, созданы условия для того, чтобы учителя учились друг у друга. В Японии культура обучения в школе строиться на принципе «изучение урока». Анализ показывает, что все успешные системы школьного образования добились существенного улучшения качества преподавания посредством новых подходов в обучении и это привело к улучшению результатов обучения. Наш Казахстан является частью мирового сообщества, а значит чтобы достигнуть уровня мировых стран с успешным образованием, необходимы коренные изменения и в первую очередь – в системе образования, в том числе и школьного. Определяя задачи, необходимые для вхождения в мир, где правит триединство «образование-наука-инновация», Глава нашего государства сказал, что решающим фактором достижения в социальном прогрессе Казахстана является успешное проведение модернизации системы образования. Президент Казахстана

Нурсултан Назарбаев в очередном Послании народу внес предложение о проведении глубоких реформ в системе образования в рамках национальной компании по вхождению в число тридцати самых конкурентоспособных стран в мире. Обозначенные выше проблемы, обусловили необходимость реформирования системы образования в Казахстане, поэтому на государственном уровне разработаны нормативные документы, определяющие стратегии образования: Государственная программа развития образования до 2020 года, Национальный план развития функциональной грамотности, Государственные общеобязательные стандарты образования. В рамках реализации Государственной Программы, пересмотрена система подготовки и переподготовки кадров, способных реализовать задачи воспитания и обучения личности, востребованных обществом, то есть способных выполнить социальный заказ общества. Резюмируя вышесказанное, можно сказать: меняется мир, меняется Казахстан. Для решения стратегических целей нашего государства, обозначенные выше, необходимы изменения, присущие системе мирового образования, а следовательно необходим непрерывный процесс коренной модернизации казахстанского образования. Социальный заказ на трудовые ресурсы государством и обществом обозначен, а реализуется данный заказ огромной армией педагогов. Профессия педагога – одна из важнейших в современном мире. От усилий учительства зависит будущее человеческой цивилизации. Поэтому наше государство и общество предъявляют школе большие требования, так как реформы должны идти снизу. Необходимо меняться учителю, так как учитель – сердце школы, который делает школу школой, потому что учитель и школа – проводники всех реформ в реальную жизнь. В школе необходимо изменить парадигму обучения от наполнения знаний к развивающему обучению, уделять должное внимание развитию функциональной грамотности и ключевых компетентностей школьников. Для повышения качества образования и реализации стратегических задач системы образования, надо доходить до каждого учителя и оказывать всемерную поддержку и помощь в улучшении его практики, потому что цена каждого урока неоценима для развития ребенка [4, с.125].

В соответствии с современными тенденциями образования к общепедагогическим компетентностям относят следующие: повышать свою квалификацию или полностью переучиваться; быстро оценивать ситуацию и свои возможности; самостоятельно учиться; принимать решения и нести за них ответственность; адаптироваться к меняющимся условиям жизни и труда; нарабатывать новые способы деятельности или трансформировать прежние с целью их оптимизации. Чтобы достигать цели образования, обозначенные в нормативных документах, нужны системные инновации в школе. Поэтому учителя школы включены в экспериментальную работу по темам «Критериальная система оценивания как модель достижений качества образования», «Развитие исследовательской культуры учителя». Для системного проведения эксперимента в СШ № 1 разработан перспективный план на 3 года и текущий план на 2013–2014 учебный год, приказом по школе утвержден состав учителей-экспериментаторов.

Экспериментальная работа проводится планово, в несколько этапов:

1 – диагностический (анализ состояния УВП, обоснование актуальности темы эксперимента).

2 – прогностический (формулирование цели, разработка программы) .

3 – организационный (подготовка учебно-методической базы).

4 – практический (отслеживание процесса использования технологии).

5 – обобщающий (представление результатов работы).

6 – внедренческий (системное внедрение технологий).

В настоящее время ведется работа на практическом этапе.

Основная идея эксперимента «Критериальная система оценивания как модель достижений качества образования»: критериальное оценивание в сфере образования как один из механизмов создания ситуации, обеспечивающей целостную систему управления процессом образования, стандартов качественной работы участников образовательного процесса, оценку эффективности образования и качества преподавания. Замысел внедрения: разработка инновационного проекта и модели критериального оценивания в образовательном учреждении.

Основные показатели эффективности экспериментальной работы:

- использование критериального оценивания способствовало формированию учебно-познавательной компетентности школьников и развитию профессиональной компетентности педагогов, если оно разработано и реализовано как педагогическая технология, а именно:

- разработана модель технологии критериального оценивания в школьном образовательном процессе, учитывающая социальный заказ общества и потребности личности учащегося, включающая: цель, принципы, оценочную политику, организационно-педагогические условия;

- данная модель реализована на практике как двухчастная система мер организационного и содержательного характера,

направленных на формирование учебно-познавательной компетентности учащихся и развитие профессиональной компетентности педагогов.

Ученик оценивается в комплексе: его знания, умение их применять на практике, умение работать с информацией. Такая система оценивания направлена в первую очередь на мотивирование детей к успешному обучению, на выявление пробелов в знаниях и наглядную демонстрацию его роста.

Каждый учитель сегодня должен серьезно осознать необходимость самосовершенствования. А самым первым и самым трудным шагом на этом пути является умение и желание взглянуть на себя со стороны и изменить себя. Смена ценностных ориентаций в подготовке учителя, требует активного участия педагогов в исследовательской деятельности.

Литература

1. *Кусаинов А.К.* «Качество образования в мире и Казахстане», Алматы, 2013.196 с.
2. *Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н.* Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования.– Алматы. ылым. 2001.
3. *Кукушкин В.С.* Современные педагогические технологий. М..,– 2004.
4. *Селевко Т.К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.

Милан, Италия «Алые паруса»

УДК 378.662

Табынбаева Алмагуль Каматаевна
главный специалист Актюбинского филиала
АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР,
Актобе, Казахстан
Рахатова Куляйм Жетписбаевна
начальник отдела Актюбинского филиала АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР,
Актобе, Казахстан.
Абулхаирова Гулнар Едилбаевна
ведущий специалист Актюбинского филиала
АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР,
Актобе, Казахстан.
Бухарбаев Болат Кайруллаевич
магистр, старший преподаватель кафедры Актюбинского филиала
АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР,
Актобе, Казахстан.
Отарбаева Лаззат Лайхатовна
магистр, ведущий специалист Актюбинского филиала
АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР,
Актобе, Казахстан.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Авторы рассматривают инновационные методы обучения школьников для повышения качества образования.

Ключевые слова: инновационные методы обучения (ИМО), активные методы обучения (АМО), новые технологии.

Век XXI несется стремительно. Меняется мир, меняются люди, соответственно меняются способы получения и осмысления знаний. Сегодня уже слово учителя на уроке не является основным источником информации, не подлежащим обсуждению, как раньше. Мир изменился. Сегодня процесс обучения должен строиться на взаимном сотрудничестве учителя и ученика. Во главу угла становятся проектные, исследовательские навыки. Главный принцип сегодняшний школы – научить учиться, научить думать, размышлять, научить самостоятельности, научить находить новые решения и создавать свое будущее.

Как сделать занятие живым? Как сохранить «дух мудрости» и передать его новому поколению? Как сделать процесс обучения таким, чтобы ученик, выходя из стен школы, мог сказать, что сегодня узнал много нового и интересного? Как сделать так, чтобы учитель и ученик получали удовольствие от общения?

Один из подходов к решению заданных вопросов прост – это активное использование инноваций в обучении, другими словами, инновационных методов обучения как нового оружия педагога. Оружия, требующего искусного им владения, постоянного ухода за ним и модификаций.

Что мы понимаем под понятием инновации в обучении?

Инновационные методы обучения (ИМО) – это методы обучения, которые несут в себе новые способы взаимодействия «учитель-ученик», определенное новшество в практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Новые взгляды на современного педагога связаны с концепцией перехода от «учителя-опекуна» к «учителю-тьютору».

Инновационная технология, по определению Монахова В.М.– это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию организации проведении учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся.

Основные характеристики технологии:

1. Гарантия 100% результата обучения на уровне Госстандарта.
2. Диагностируемая постановка цели обучения и объективная оценка результатов.
3. Целостность дидактического процесса.
4. Наличие проекта учебного процесса, определяющего структуру и содержание учебно-познавательной деятельности ученика.

В работах профессора Караева Ж.А. впервые была исследована и разработана новая технология обучения, основанная на принципах гуманизации и демократизации образования,

уровневой дифференциации и индивидуализации обучения с применением компьютерной технологии.

Методы обучения являются механизмом реализации замыслов, которые позволяют практически воплотить в жизнь цели, задачи, содержание, принципы обучения.

Выбор методов обучения обусловлен, прежде всего, содержанием учебного материала и целями обучения.

Во-первых, потому, что современное время – время инноваций, новшеств и нововведений. Каждый день мы сталкиваемся с новым товаром, новым знанием, новыми идеями.

Во-вторых, приучение к инновационным методам обучения, постоянное их использование позволяет сделать открытым к новшествам мышления самих учащихся. Научить работать на опережение, поскольку эти качества являются особенностями инновационного обучения.

В-третьих, инновационные методы обучения – это активные методы обучения, а педагогические экспериментальные данные подтверждают их преимущество в учебном процессе.

Обучаемые сохраняют в памяти: 10% того, что читают, 20% того, что слышат, 30% того, что видят, 50% того, что слышат и видят. В то же время при активном восприятии информации они удерживают в памяти 80% того, что говорили сами, и 90% того, что делали сами.

Сущность инноваций в обучении определяется их динамичностью и активностью.

Особенностями инновационного обучения являются:

- работа на опережение, предвосхищение развития;
- открытость к будущему;
- постоянная неуспокоенность, иными словами, неравновесность системы, в частности самого человека;
-направленность на личность, ее развитие;
-обязательное присутствие элементов творчества;
-партнерский тип отношений: сотрудничество, сотворчество, взаимопомощь и т.д.

Задачей современного педагога является не только различение педагогического явления в обыденной жизни, но и определение соответствия известным нормам по основным критериям, поиск и применение адекватных способов и средств управленческо-педагогического воздействия на него.

Инновационное обучение включает активные методы и формы обучения, поскольку инновационные методы обучения на современном этапе характеризуются динамичностью и привлечением к активной деятельности самих обучаемых.

Активные методы обучения (АМО) – это методы обучения, которые побуждают к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Обеспечение качественного обучения во многом зависит от эффективности учебного материала. Главной задачей становится не передача учащимся определенной суммы знаний, а оказание воздействия на образ мышления и подход к явлениям. Необходимо подчеркнуть, что инновации вводятся в образовательный процесс не ради самих инноваций, а ради характерного, реального качественного изменения.

Активные методы обучения являются по существу интерактивными (анг.– «динамическое взаимодействие»), поскольку из методов воздействия они перерастают в методы взаимодействия педагога и обучаемого. Как гласит китайская пословица: «Скажи мне, и я забуду. Покажи мне, и, может быть, я запомню. Сделай меня соучастником, и я пойму». Активизация ученика позволяет формировать собственную активную позицию, в т.ч. по отношению к знанию и процессу познания. А это путь к развитию реализации личности.

Необходимо отметить тот факт, что современное общество сегодня является информационным. В связи с этим возрастает потребность в учителях, владеющих информационными технологиями, умеющих проектировать, моделировать новые идеи и направления в школьной практике преподавания. В настоящее время, что главное, стратегическое направление развития системы образования находится в решении проблемы личностно-ориентированного образования, в котором главное – познавательная деятельность, а не преподавание. Учитель должен уметь диагностировать деятельность своих учеников, чтобы вовремя помочь квалифицированными действиями устранить намечающиеся трудности в познании. Эта роль значительно сложнее, чем при традиционном обучении, и требует от учителя более высокого мастерства. Внедрение информационных технологий на уроке рассматривается не как цель, а как еще один способ постижения мира; как источник дополнительной информации по предмету; как способ самоорганизации труда и самообразования учителя и учащихся; как возможность личностно-ориентированного подхода для учителя; как способ расширения зоны индивидуальной активности учащихся.

Обеспечение высокого уровня информационной подготовки – обязательная составляющая образовательного процесса.

Развитие современных информационных технологий в первой половине XXI века будет продолжаться стремительными темпами. Ожидаемый переход на новые технологии передачи данных, хранение и представления информации, использование нанотехнологий и биоподобных систем, расширенная информатизация и внедрение информационных систем в различные

сферы жизнедеятельности,– все это неизбежно приведет к новому этапу развития образования и образовательных технологий. Собственно говоря, мы вступаем в него уже сегодня.

Таким образом, инновационные технологии в обучении являются реальным инструментом, позволяющим воплотить современные теории и идеи педагогической науки в совершенствование качества жизни общества. Учение только тогда станет для детей радостным и привлекательным, когда они сами будут учиться проектировать, конструировать, исследовать, открывать, т.е. познавать мир в подлинном смысле этого слова.

Литература

1. *Гершунский Б.С.* Компьютеризация в сфере образования. Проблемы и перспективы.– М.: Педагогика, 1989
2. *Любевич Е.В.* Новые информационные технологии в обучении русскому языку.– Т., 1992.
3. *Макарова С.М.* Перспективы развития образования на рубеже 21 века.– СПб.,2001.– № 4

Милан, Италия «Алые паруса»

УДК 371.3

Шляхтов Михаил Александрович
заместитель начальника училища
(по инновационным образовательным технологиям)
ФГКОУ «Уссурийское суворовское военное училище МО РФ»
г. Уссурийск, Россия

Инновационная деятельность в современном образовании

Аннотация. Автор рассматривает инновационную деятельность в современном образовании, как составляющую образовательного процесса. Инновационная деятельность педагога зависит от уровня его готовности к этой деятельности, т.е. владение им всеми компонентами инновационной компетентности. Рассматривает в статье готовность педагога к инновационной деятельности, который зависит от трёх составляющих компонентов.

Ключевые слова. Инновационная деятельность, профессионально-педагогическая деятельность, инновационная компетентность, мотив включения в деятельность, самореализация и саморазвитие, инновационные модели и технологии образования, компетентность в области педагогической инноватики, педагогическое мастерство.

Инновационная деятельность педагога в современном образовании – важнейшая составляющая образовательного процесса. В педагогике понятие «инновационная деятельность» рассматривается несколько глубже и имеет широкий смысловой диапазон. Это целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической практики, это творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования. Это социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога. Инновационная деятельность и ее процесс во многом зависят от инновационного потенциала педагога. Инновационный потенциал личности связывают со следующими основными параметрами:

- творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное – проектировать и моделировать их в практических формах;
- открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления;
- культурно-эстетическая развитость и образованность;
- готовность совершенствовать свою деятельность, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов;
- развитое инновационное сознание (ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационные потребности, мотивация инновационного поведения).

В настоящее время инновационная деятельность педагога является одним из наиболее актуальных вопросов образования [1, с.16]. Сущность профессионально-педагогической компетентности педагога можно определить, рассмотрев ее структуру (схема).

Содержание указанных компонентов постоянно пополняются. В настоящее время необходимо внести в вышеуказанную структуру дополнительный компонент – «Инновационная компетентность».

При рассмотрении инновационной компетентности можно выделить соответствующие компоненты:

Ценностно-мотивационный компонент:

- направленность на достижения, успех в области использования инновационных технологий в педагогической деятельности;
- наличие положительной мотивации к изучению инновационных педагогических технологий.

Когнитивный компонент:

- знание современных методов и технологий (в том числе ИКТ) обучения и диагностирования достижений обучающихся;
- знание возможностей современной образовательной среды, для обеспечения качества образовательного процесса.

Информационно-коммуникационный компонент:

- умение пользоваться разнообразными источниками информации;

Схема

- умение правильно организовать процесс и переработки информации;

- умение использовать современные компьютерные средства в процессе обучения.

Технико-технологический компонент:

- умение проектировать процесс обучения на основе современных методов и технологий обучения [2, с.35] .

Подводя итог, вышесказанному, можно констатировать, инновационная деятельность педагога зависит от существующих в конкретном образовательном учреждении условий, но, прежде всего, от уровня его готовности к этой деятельности, т.е владение им всеми компонентами инновационной компетентности [4, с.12] .

Под готовностью к инновационной деятельности понимается совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива училища, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования суворовцев, находить и реализовать эффективные способы их решения.

Первая составляющая готовности педагога к инновационной деятельности – наличие мотива включения в эту деятельность. Мотив придает смысл деятельности для человека. В зависимости от содержания мотива инновационная деятельность может иметь разные смыслы для разных людей. Участие в инновационной деятельности может восприниматься:

- как способ получения дополнительного заработка;
- как способ избегания возможных напряжений в отношениях с руководством и коллегами по работе в случае отказа от участия;
- как способ достижения признания и уважения со стороны руководства и коллег;
- как выполнение своего профессионального долга;
- как способ реализации своего творческого потенциала и саморазвития.

Отсутствие мотивации свидетельствует о неготовности педагога к инновационной деятельности с точки зрения его направленности. Материальный мотив или мотив избегания неудач соответствуют слабой готовности к инновационной деятельности. Высокому уровню готовности к инновационной деятельности соответствует зрелая мотивационная структура, в которой ведущую роль играют ценности самореализации и саморазвития.

Направленность педагога на развитие своих профессиональных способностей и на достижение как можно лучших результатов – необходимое условие приобретения инновационной деятельностью смысла ценности и цели, а не средства для реализации каких-то других мотивов. Без осознания участия в инновационной деятельности, как ценности для себя лично, не может быть и высокой готовности к этой деятельности [3, с.97] .

Вторая составляющая рассматриваемой *готовности* – комплекс знаний о современных требованиях к результатам школьного образования, инновационных моделях и технологиях образования, иначе, обо всем том, что определяет потребности и возможности развития существующей педагогической практики. Чувствительность педагога к проблемам определяется, прежде всего, тем, как он понимает цели школьного образования вообще и из них выводит требования к результатам своей работы. Если эти требования не будут соответствовать самым высоким стандартам, то и проблем в результатах своей работы педагог видеть не будет.

Но недостаточно только знать о существовании инновационных образовательных моделей, программ, технологий. Чтобы педагог мог хорошо ориентироваться в пространстве возможностей и мог сделать правильный выбор, он должен хорошо понимать условия их эффективного применения. Всякое изменение в деятельности должно быть не только актуальным, но и реалистичным, т.е. соответствующим реально существующим условиям.

Третий компонент готовности педагога к инновационной деятельности – совокупность знаний и способов решения задач этой деятельности, которыми владеет, т.е. компетентность в области педагогической инноватики. Педагог, хорошо подготовленный к инновационной деятельности в этом аспекте:

- владеет комплексом понятий педагогической инноватики;
- умеет изучать опыт учителей-новаторов;
- умеет критически анализировать педагогические системы, учебные программы, технологии и дидактические средства обучения;
- умеет разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса;
- умеет разрабатывать проекты внедрения новшеств;
- умеет работать в рабочих группах внедренческих проектов и проведения экспериментов.

Таким образом, общий уровень готовности педагога к инновационной деятельности зависит от трёх составляющих его компонентов [3, с.97] .

Готовность к инновационной деятельности в современных условиях – важнейшее качество профессионального педагога, без наличия которого невозможно достичь и высокого уровня педагогического мастерства.

Литература

1. *Борисова Н. Я.* Сопровождение инновационной деятельности педагогов. № 8, 2010, с. 16–21.
2. *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя. М., 1987.
3. *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М., 1997.
4. *Солодухина О. А.* Классификация инновационных процессов в образовании. № 10, 2011, с. 12–13.

УДК 159.99

Яшина Галина Алексеевна
директор ГБОУ СОШ № 64
Сиденко Алла Степановна
Профессор ФГАОУ ДПО АПК и ППРО
Сиденко Елена Александровна
Старший преподаватель ФГАОУ ДПО АПК и ППРО
г. Москва, Россия

Создание инновационной среды школ-комплексов средствами внутрифирменного повышения квалификации как необходимое условие введения ФГОС второго поколения

Аннотация. В основу создания инновационной среды образовательной организации авторами положены идеи а) деятельностного подхода, б) адекватности усваиваемого содержания видам и формам деятельности повышения квалификации слушателей, в) опоры на потенциал развития ресурсов личности, г) опоры на ресурсы малых групп и коллектива в целом. Описан опыт разработки и реализации программы внутрифирменного повышения квалификации, актуализирована работа над созданием миссии организации в условиях создания школ-комплексов.

Ключевые слова: инновационная среда, ФГОС, система внутрифирменного повышения квалификации работников образования; проектная технология; деятельностный подход

Важность разработки этой темы заключается в наличии – несоответствия между необходимостью формирования инновационной среды в условиях введения ФГОС и отсутствием механизмов ее создания; противоречия между необходимостью и потребностью подготовки педагогов к переходу на реализацию ФГОС и недостаточной разработанностью программ внутрифирменного повышения квалификации, обеспечивающих готовность руководителей и педагогов к реализации ФГОС второго поколения [8,9,10] .

В качестве идеи создания инновационной среды нами принята реализация проектной технологии, которая применяется как для управления школой, так и для организации образовательного процесса. В настоящее время в пространстве социума существенно меняется роль и значимость применения проектной деятельности. Жизнедеятельность многих социальных сфер определяется эффективностью использования в них проектной технологии, позволяющей организовать общность людей в творческие группы, работающие на определенный продукт, с учетом конкретных ресурсов и условий деятельности. Поэтому работа на внутрифирменном уровне групп, проектных команд учеников, учителей, педагогов, руководителей образовательной организации – необходимое условие успешности запуска механизма создания инновационной образовательной среды [1,3] .

Указанное формирует потребность использования в образовательном процессе современных образовательных технологий и, в частности, метода проектов, использование которого может развить в выпускниках образовательных организаций социально-значимые компетенции. Однако в последнее десятилетие ученые и практики – педагоги, как отечественные, так и зарубежные, констатируют наличие кризиса образования, выражающегося в падении престижа образования, снижении качества подготовки выпускников, потере у них интереса, мотива к учебной деятельности, с одной стороны, а с другой стороны – неготовностью педагогических кадров к разрешению кризисной ситуации. Последнее положение усиливается неготовностью институтов повышения квалификации обучать педагогов по-новому, недостаточной разработанностью программ повышения квалификации, позволяющих обеспечить овладение педагогами методами и приемами создания инновационной среды образовательного учреждения по реализации ФГОС. Отсюда вытекает значимость рассмотрения проблемы в системе внутрифирменного повышения квалификации работников образования.

Кроме того, в создаваемых школах-комплексах, с одной стороны, зачастую отсутствует согласованность ценностных установок, целей, развивающих подходов и пр., а с другой – требуется стратегическое единство педагогических подходов, педагогической философии, смысла образования, основного назначения образовательной организации, роли каждого субъ-

екта в ней. Указанное усиливает проблему подготовки педагогических кадров к реализации миссии образовательной организации [2,3,6] .

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается в терминах «эффективности школы» как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса [1, 5]. При этом констатируется, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы определили «эффективную школу», поскольку каждая школа уникальна и одновременно является «сколком общества». С точки зрения зарубежных исследователей, более значимым фактором школьной эффективности выступает организационный, обеспечивающий солидарность представлений учителей о своем профессиональном долге, их умение увязать личные педагогические философии как друг с другом, так и с учащимися, поддержку автономной инициативы учителей администрацией образовательной организации [3] .

Наиболее теоретически проработанным в отечественной психологии представляется подход В. И. Слободчикова, который, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя тем самым ее целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет ее истоки в предметности культуры общества. Автор считает, что эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимополагании в образовательном процессе задают границы содержания образовательной среды и ее состав [11].

Для реализации этого подхода в условиях перехода образовательной организации на новые образовательные стандарты важным становится объективная потребность в такой внутришкольной системе повышения квалификации учителей, которая могла бы адекватно изменять и развивать школьную образовательную среду, готовя ее субъектов к инновационной деятельности.

В настоящее время с введением организационной инновации, а именно: создания школ-комплексов важно помнить, что изменение одного из элементов приводит к изменению состояния всей системы. Школьная команда должна быть готова к тому, что создание комплекса потребует пересмотра применяемых технологий: компьютерных, телекоммуникационных; педагогических, управленческих; усилится эффект введения новых экономических механизмов стимулирования инновационной деятельности и оплаты труда педагогов; потребуется работа и над миссией новой школы-комплекса.

Как известно, миссия организации (школы) – смысл, основное назначение ее существования. При слиянии в комплекс образовательных учреждений миссия новой школы должна в объединенном коллективе обсуждаться, приниматься, а может быть, и разрабатываться заново. Руководителю школы-комплекса необходимо понимать, что миссия не формулируется в один момент. Руководитель не сможет в одиночку обдумать эти идеи и распространить их в коллективе. Этапы формулирования миссии включают в себя подготовку, формулирование, развитие и пересмотр [4,7,11] .

Подготовка. Прежде всего, необходимо определить влияющие на миссию внешние и внутренние факторы. Для этого осуществляется анализ внутренней и внешней среды, выявление проблем внутренней среды, сопоставление с ресурсами, возможностями, продумывание рисков и учет своих слабых сторон.

К внешним относятся следующие: требования и ожидания рынка по отношению к выпускникам – промышленность, учебные заведения; особенности окружающего социума – специфика образовательных учреждений, наличие учреждений дополнительного образования и т.д.; цели и результаты работы интегрируемых образовательных учреждений, из которых приходят ученики; детских садов, из которых приходят воспитанники; изменения на рынке труда; требования федеральных стандартов второго поколения и др.

Внутренние факторы следующие: взгляды и убеждения учителей, воспитателей и других работников школы, детского сада; уровень профессионального мастерства работников интегрируемых образовательных учреждений; состав учеников школы, воспитанников детского сада; организационная культура интегрируемых образовательных учреждений; материально-техническая и финансовая обеспеченность; взгляды попечителей школы, учеников, родителей, воспитанников; традиции и прошлый опыт интегрируемых образовательных учреждений; восприимчивость к инновационным процессам.

При анализе внешних и внутренних факторов руководителю и возглавляемой им команде по подготовке и формулированию миссии необходимо помнить, что вышеперечисленные факторы различны по способности к изменениям, следовательно, степень влияния на них со стороны команды может быть различной.

В процесс подготовки миссии необходимо вовлечь как можно больше работников интегрируемых образовательных учреждений, учеников, родителей, общественности. С этой целью проводятся опросы, анкетирования, тестирования всех заинтересованных сторон. Это особо важно в плане обеспечения мотивирующей функции цели – миссии.

Формулирование должно быть основано на анализе внутренних и внешних факторов, результатов опросов, анкетирования. Важно, чтобы словесная интерпретация помогала четко формулировать цели школы-комплекса.

Развитие и пересмотр. Миссия – это такая целевая установка, к которой приходится все время возвращаться. С одной стороны, развитие организации можно сверять с миссией, а с другой, можно увидеть, сохраняет ли миссия свою актуальность или ее нужно адаптировать к изменившимся обстоятельствам [10]. Условием успешной разработки и реализации миссии школы в условиях создания школ-комплексов является наличие слаженной школьной команды педагогов и руководителей [12,13] .

Здесь будет важна работа руководителей по созданию системы условий для мотивации педагогов школы к инновационной деятельности, учитывающей недостаточный лично – значимый опыт творческой деятельности учителей в условиях интеграции коллективов; недостаточное владение учителем технологией проектирования инновационной деятельности; синдром эмоционального выгорания учителя.

Руководителю важно решить задачи:

Задача 1. Активизация личностно – значимой творческой деятельности педагога: коллективное принятие критериев успешности педагогов в инновационной деятельности; комплексная диагностика личностно-профессиональных предпочтений педагогов; презентация личностно – значимого опыта творческой деятельности в контексте личностно – ориентированной, гуманной педагогики; разработка карты успешности педагогов школы с учётом их актуальной зоны развития и определение их зоны ближайшего развития; обеспечение сетевого (в рамках комплекса) взаимодействия педагогов по проблеме.

Задача 2. Овладение эффективными технологиями проектирования и реализации инновационной деятельности: организация повышения квалификации педагогов режиме «обучающей организации»; организация повышения квалификации педагогов в режиме самообразования; организация повышения квалификации педагогов в режиме практикумов, мастер-классов, вебинаров.

Задача 3. Создание условий для стабильного эмоционального фона в педагогическом коллективе: тренинги эффективного педагогического общения; тренинги управления конфликтами; практикум овладения инновационными технологиями управления (психотерапевтический подход, супервизия, технология рефлексивного управления, коучинг); овладение техниками релаксации.

Такая работа, проводимая на внутришкольном уровне, будет способствовать формированию у педагогов способностей к инновационной деятельности, к успешной работе в условиях изменения состояния всей педагогической и управленческой системы образовательного учреждения, к реализации миссии школы-комплекса.

В работах В.С. Лазарева – доктора психологических наук описывается инновационная деятельность школы, раскрывается модель введения инноваций в образовательных учреждениях [3,4]. Модель определяет последовательность и содержание действий по введению инноваций в школе, а также их цели и ожидаемые результаты. Она предусматривает пять этапов разработки и осуществления программы модернизации существующей в школе образовательной системы, адаптируя которые к нашей ситуации, можем сформулировать:

- ✓ Формирование рабочей группы по разработке проекта модернизированной образовательной системы школы-комплекса и органов управления программой реализации проекта.
- ✓ Определение необходимых изменений в существующей образовательной системе школы для создания школы-комплекса.
- ✓ Выработка и согласование с коллективом педагогов миссии школы-комплекса.
- ✓ Разработка проекта образовательной системы школы-комплекса.
- ✓ Разработка плана-графика создания образовательной системы школы-комплекса.
- ✓ Реализация запланированных изменений в образовательной системе школы-комплекса.

В заключение хотелось бы перефразировать высказывание В.С. Лазарева [3], из которого следует вывод, что развитие школы, в нашем случае, школы-комплекса определяется как процесс качественных изменений в составляющих ее компонентах и ее структуре, вследствие которых школа-комплекс должна приобрести способность достигать более высоких, чем прежде, результатов образования. И очень важным на этом пути перемен является миссия новой школы, к реализации которой должны быть готовы и педагоги, и руководители, т.е. вся педагогическая команда комплекса.

В отечественной психолого – педагогической науке исследуются теоретические подходы к организации процесса подготовки учителей. Различные аспекты повышения квалификации учителей рассматриваются в работах В.Б. Гаргай, А.В. Даринского, В.И. Загвязинского, И.А. Зязюна, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, Е.Б. Лысовой, Л.И. Мищенко, А.Я. Найн, А.Ю. Панасюк, В.А. Сластенина и др. Проблемы управления методической работой учителей раскрываются в исследованиях Ю.К. Бабанского, Ю.В. Васильева, В.И. Зверевой, Ю.А. Конаржевского, М.М. Поташника, В.Г. Рындак, Г.Н. Серикова, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и других.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что дискуссионным остается понятийный аппарат проблемы, отсутствует понятие «внутрифирменная» («внутришкольная») система повышения квалификации, которая бы связала цели, задачи, направления, методы, средства и формы обучения учителей, как с их потребностями, так и с потребностями конкретной образовательной организации, недостаточно рассматривается управление процессом повышения квалификации учителей. Проблема внутрифирменной системы повышения квалификации учителей актуальна не только в теоретическом, но и в практическом плане. В практике повышения квалификации школьных команд существует ряд проблем: отсутствует массовость и периодичность обучения, нарушается принцип непрерывности, оперативного пополнения и обновления опыта большинства учителей.

Поэтому нами были выделены задачи:

1. Провести исходную диагностику уровня готовности и запросов педагогов по реализации ФГОС.

2. Разработать программу внутрифирменного повышения квалификации для педагогов образовательной организации по отработке механизмов создания инновационной среды в условиях введения ФГОС на основе применения проектной технологии.

3. Разработать и апробировать модель внутрифирменного повышения квалификации, определить направления ее корректировки.

Было выдвинуто предположение, согласно которому механизм создания инновационной среды образовательной организации в условиях введения ФГОС может основываться на запуске механизма саморазвития педагога через актуализацию его самоопределения относительно роли и функций введения ФГОС в образовательное учреждение, обучение целеполаганию, обучение постановке индивидуально-значимых профессиональных проблем деятельностного характера, мотивацию к овладению способами решения личностно-значимых проблем, овладение приемами и подходами формирования у учащихся универсальных учебных действий в рамках программы внутрифирменного повышения квалификации.

Исходным моментом для обновления содержания образования и внедрения новых педагогических технологий является появление нового социального заказа на выпускника образовательной организации. Заказа, предполагающего развитие личности выпускника и его подготовку к деятельности в новых социально- экономических условиях, при которых он должен владеть проектной деятельностью, быть способен решать проблемы и проблемные ситуации в различных сферах жизнедеятельности социума.

В основу программы повышения квалификации положены идеи: а) деятельностного подхода, б) адекватности усваиваемого содержания видам и формам деятельности повышения квалификации слушателей, в) опоры на потенциал развития ресурсов личности, г) опоры на ресурсы малых групп и коллектива в целом.

Данные идеи позволяют построить креативное пространство внутри-фирменного уровня повышения квалификации, создать инновационную среду школы-комплекса, в которых участник через «проживание» и рефлексию проблемной педагогической ситуации пополняет, систематизирует и обновляет знания и опыт по профессионально-значимой проблеме, формирует готовность к инновационной деятельности.

Спецификой подготовки, осуществляемой в рамках данного курса, с нашей точки зрения, является, во-первых, реализация деятельностного подхода к повышению квалификации, во-вторых, опора на первоначальный, имеющийся у слушателей опыт осуществления определенных типов деятельности: аналитической, проектировочной, исследовательской.

Специфика занятий по курсу предполагает, что организационная идея курсовой подготовки состоит в проведении слушателей через этапы: снятия психологического барьера, приобретения мотива к развитию в учебном процессе требуемых компетенций, приобретению опыта «проживания» управленческой ситуации в рамках введения ФГОС второго поколения.

Данный курс ориентирован на формирование в сознании обучаемых теоретических представлений о выделенных типах деятельности (аналитической, проектировочной, исследовательской) и приобретении опыта их осуществления при работе проектных команд в условиях курсовой подготовки.

Формы работы слушателей, вытекающие из цели и задач программы повышения квалификации, следующие: лекции проблемного и обобщающего типа, практические занятия аналитического, проектировочного и исследовательского (поискового) характера, групповые работы по созданию проектных разработок, консультации по индивидуальным и групповым разработкам, зачет (в форме защиты проектных заданий).

Каждая форма несет определенную функцию. В частности, специфика лекций заключается: а) в построении ориентировочной основы предстоящей деятельности по достижению поставленной перед слушателями цели, б) в систематизации и обобщении теоретических знаний; практические занятия направлены на подготовку коллективно согласованного продукта – выявленного и проанализированного образца инновационного опыта, приобретение опыта осуществления определенного типа деятельности; зачет, с одной стороны, служит подведению итогов определенного этапа работы, а с другой – обмену управленческим опытом

инновационного типа (реально существующим или сконструированным при выполнении поисковой работы) и т.д.

В ходе построения модели инновационной образовательной среды и ее апробации было выявлено, что основные затруднения педагогов связаны с непониманием инновационности ФГОС второго поколения, недостаточной мотивацией педагогов для участия в инновационных процессах по освоению ФГОС; неготовностью осваивать содержания УУД; неготовностью педагогов работать с мотивацией ученика, обучать его через присвоение опыта в рамках предметной деятельности. Была выявлена необходимость коррекции программы внутришкольной подготовки, а именно: введения модуля, обеспечивающего мотивационную готовность педагога, особенно среднего и старшего звена; введения модуля коммуникативной компетентности педагога, включающего техники вступления в контакт, техники активного слушания, техники «выхода из конфликтной ситуации». Доказано, что теоретические положения и условия, обеспечивающие саморазвитие педагога через актуализацию его самоопределения относительно роли и функций введения ФГОС в школе; обучение целеполаганию в современных условиях; выявление факторов, влияющих на мотивацию педагога к внедрению ФГОС в учебном и воспитательном процессах на месте работы педагога, овладение педагогами средств проектирования учебного и воспитательного процесса компетентностно-деятельностной направленности могут быть успешно использованы при проектировании инновационной образовательной среды в школах подобного типа.

Результативность разработанной программы внутрифирменного повышения квалификации проверялась на основе «Теста неоконченных предложений», «эссе», рефлексивных отчетов, заключительных анкет, проводимых после прохождения педагогами и руководителями программы.

Литература

1. *Валамина О.В., Давыдова Н.Н.* Реализация модели общественно – активной школы в рамках социально-образовательного проекта «Гражданин». //Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 1.
2. *Вербицкий А.А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 4. С. 3–6.
3. *Лазарев В.С.* Влияние педагогического коллектива на результат инновационной деятельности. // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 5.
4. *Лазарев В.С.* Системное развитие школы. М.: Педагогическое общество России, 2002. 304с.
5. *Новиков А.М.* Структура педагогической деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 4.
6. *Сиденко А.С.* Инновационный потенциал педагогов. // Народное образование. 2013. № 1. С. 121–126.
7. *Сиденко А.С.* Секреты продуктивного профессионального общения при введении ФГОС второго поколения в школе: от теории к практике. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 6.
8. *Сиденко А.С., Сиденко Е.А.* О начале эксперимента по обучению универсальным учебным действиям при введении ФГОС. // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 1. С.40–48.
9. *Сиденко А.С., Болмазова Е.В., Сиденко Е.А.* Проект программы эксперимента «Подготовка педагогических кадров к реализации стандартов второго поколения». // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 1.
10. *Сиденко Е.А.* Основные затруднения учителей при переходе на ФГОС второго поколения. // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 2.С.4–7.
11. *Слободчиков В.И.* Концептуальные основы антропологии современного образования. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3.
12. *Фишман Л.И.* Повышение квалификации: желаемое и действительное. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 6.
13. *Чугалаев А.Х.* Эффективное повышение квалификации педагогов внутри школы. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 4.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 57:37.016

Ажыбаев Дуйшенбек Мокешович
начальник учебного управления,
Нарынский государственный университет им. С. Нааматова
Кыргызская Республика, город Нарын

Проблемы перехода на «уровневую» систему высшего профессионального образования

Аннотация. В работе рассматриваются проблемы перехода на двухуровневую структуру высшего профессионального образования в Кыргызской Республике, а также о роле «результатов обучения» при разработке образовательных программ.

Ключевые слова: государственные образовательные стандарты, кредитная технология обучения, компетентностный подход, результаты обучения, Болонский процесс, Европейская система переноса и накопления кредитов.

Особенностью последнего десятилетия является целенаправленная совместная деятельность европейских стран по формированию общеевропейского единого образовательного пространства в рамках так называемого Болонского процесса. Благодаря Болонской Декларации (1999) образовательные системы не только Европейских стран, но и Центрально азиатских стран начали реформироваться. Это вызвано прямым влиянием политического решения по слиянию разных национальных систем. В соответствии с изменениями в законодательстве в области образования [3] высшая школа Кыргызстана с 2012–2013 учебного года перешел на новую – «уровневую» – систему высшего профессионального образования (ВПО) и новые государственные образовательные стандарты (ГОС). Этим же постановлением регламентирован **переход на кредитную технологию обучения** в системе высшего профессионального образования. Кредитная технология обучения – это новая для Кыргызстана, но не для мировой практики высшего образования организация учебной деятельности студента. Это очередной шаг Кыргызстана в реформировании системы высшего образования. Это и стремление согласовать цели и результаты образования с реальными потребностями студентов, выпускников вузов, работодателей и общества.

В настоящее время в ряде вузов идет Кыргызстана внедрение Европейской системы переноса и накопления кредитов (ECTS) и других элементов Болонского процесса, а некоторые высшие учебные заведения уже полноценно участвуют в Болонском процессе. Начавшийся переход на двухуровневую подготовку бакалавров и магистров должен предусматривать всестороннюю реформу обучения. Профессиональная квалификация бакалавра должна давать выпускникам возможность непосредственно после окончания приступать к профессиональной деятельности, т.е. они должны быть подготовлены как по фундаментальным наукам, так и обладать ключевыми компетенциями. Как принято считать, сравнимости образовательных уровней выпускников можно добиться, если сопоставлять приобретенные ими за время обучения компетенции. Хотя сами понятия компетентность и компетенция до настоящего времени толкуются неоднозначно, все же можно выделить некоторый общий смысл, присущий большинству трактовок. Компетенция или компетентность есть некоторое интегративное качество субъекта, включающее в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которое проявляется в успешных действиях в какой-либо области.

Теперь с переходом на двухуровневую систему ВПО вузы Кыргызстана будут готовить бакалавров и магистров, за исключением некоторых специальностей. И эта процедура более или менее понятна. Проблема состоит в переводе всей системы профессионального образования на кредитную технологию обучения. В чем суть и каковы основные принципы этой системы обучения? Необходимо сразу сказать, что это новая парадигма образования, новая культура образования. Первое с чем сталкивается преподаватель в кредитной тех-

нологии обучения – это нехватка времени. Если занятия по старой технологии длилось почти полтора часа, о теперь пятьдесят минут. Дело в том, что государственные образовательные стандарты хоть и составлены на компетентностной основе, но имеют традиционную форму, темы которые рассчитаны на два академических часа, теперь надо уложиться с ними за меньшее время. Каждая учебная дисциплина или модуль имеет от одного до десяти кредитов. Согласно постановлению правительства, где один кредит определен в 30 часов, из них 20 часов идут на аудиторные, групповые занятия и десять часов на консультацию, самостоятельную и индивидуальную работу. В таком цейтноте читать лекции в традиционном стиле, т.е. изложение основных моментов содержания учебной дисциплины – уже становится неприемлемой.

Новая форма обучения предполагает обязательную материально-техническую оснащенность, компьютерные классы, мультимедийные средства, Интернет, спутниковое телевидение, большой библиотечный фонд. Студент в любое время может найти интересующий материал, зайти в компьютерный класс и заниматься индивидуальной работой. Но, к сожалению, в этом плане у наших вузов большие проблемы. Первая и главная проблема в вузах не созданы соответствующие условия для продуктивной работы студентов, да и преподавателей.

Другая не менее важная проблема – организация учебного процесса. Что мы имеем в виду? Прежде всего, неповоротливость учебного процесса, его оторванность от реальных достижений научно-технического процесса, общественного развития, стабильные учебные дисциплины на протяжении десятков лет, традиционные подходы в организации учебного процесса. Вузовское образование направленно не на формирование компетенций и свободного владения возможностями углубить общее и специальное образование и практические навыки, а заучивание материала для сдачи экзаменов и зачетов. А переход на кредитную технологию обучения предполагает коренные изменения в организации учебного процесса. При кредитной технологии доля самостоятельной и индивидуальной работы возрастает в разы и поэтому учебный процесс должен быть организован так, чтобы создать максимальную возможность для самостоятельной и индивидуальной работы студентов. Остается ли времени на это и вообще, хватит ли у студента особенно первого курса выдержки заниматься внеурочное время хоты бы пять часов в день?

Новая структура ВПО включает в себя основные образовательные программы (ООП) подготовки бакалавров (первый уровень) и магистров (второй уровень). В новой системе ВПО программ подготовки специалистов гораздо меньше и их перечень утвержден Правительством Кыргызской Республики [3]. Для новой структуры разрабатываются новые государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Периодическое изменение содержания подготовки в вузах осуществлялось всегда. Ранее раз в пять лет менялись типовые учебные планы и программы подготовки специалистов, затем появились государственные образовательные стандарты нового типа. Однако разработанные государственные образовательные стандарты ВПО на основе компетентностного подхода принципиально отличаются от своих предшественников. Основное отличие в том, что в них прежде всего определены требования к результатам освоения ООП, к которым относятся не только соответствующие знания, умения и навыки, но в первую очередь компетенции (общекультурные и профессиональные) выпускника вуза.

ГОС ВПО определяют необходимость разработки компетентностно-ориентированных образовательных и учебных программ, результатами освоения которых должно быть формирование у обучающихся требуемых компетенций. ГОС ВПО кроме компетенций выпускников содержат требования и к структуре и условиям реализации ООП. Каждый вуз при проектировании своих ООП должен:

- разработать компетентностную модель выпускника,
- определить перечень, содержание и трудоемкости учебных дисциплин, практик, обеспечивающих формирование необходимых компетенций (осуществить «переход» от требуемых результатов освоения ООП к ее содержанию),
- разработать учебный план и график образовательного процесса, учебные программы дисциплин и практик, средства аттестации студентов и оценки достижения результатов образования,
- обеспечить реализацию ООП требуемыми по ГОС ВПО ресурсами.

В частности реализация компетентностно-ориентированных ООП предполагает использование новых образовательных технологий, так как государственные образовательные стандарты ВПО предусматривают ограничение лекций, широкое использование активных и интерактивных форм проведения учебных занятий. Введение двухуровневой системы образования делает необходимым пересмотреть все существующие учебные программы. Проектирование ООП по ГОС ВПО для большинства вузов дело новое и сложное, предполагает решение как содержательных, так и проблем трудоемкости образовательного процесса. Стандарты включают в себя требования и ограничения по продолжительности и трудоемкости образовательного процесса, его элементов и периодов, при этом

используется новая для высшей школы мера трудоемкости учебной работы – «зачетная единица» (кредит) .

Первое знакомство и предварительный анализ содержания нового ГОС ВПО по педагогическим направлениям [2], порождает ряд вопросов. После характеристики направления подготовки, профессиональной деятельности выпускников в ГОС ВПО формулируются их универсальные компетенции: общенаучные, инструментальные и социально-личностные и общекультурные культурные; и профессиональные компетенции: обще профессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции в области педагогической деятельности (ПК). Количество и перечень профессиональных компетенций отличаются по направлениям подготовки. Различия достаточно существенны – общее число компетенций изменяется: универсальные от 5 до 9, профессиональные от 9 до 45.

Таким образом, при одинаковой продолжительности и трудоемкости основных образовательных программ (общая трудоемкость освоения ООП подготовки бакалавров на базе среднего общего образования составляет не менее 240 кредитов ECTS) у выпускников должно сформироваться разное количество компетенций. Перечни (некоторые формулировки) общекультурных компетенций также отличаются по направлениям подготовки. Можно, конечно, утверждать, что компетенции в разных государственных образовательных стандартах ВПО сформулированы с разной степенью детализации.

Кроме этого проектируемые результаты обучения в ГОС ВПО сформулированы в терминах «знать», «уметь», «владеть» и указаны по учебным циклам только для их «базовых частей». Знания, умения и навыки, как проектируемые результаты освоения «вариативных частей» циклов, должны определяться ООП вуза. Сформулированные в терминах «знать», «уметь», «владеть» результаты освоения базовых частей учебных циклов, как правило, «недостаточны» для формирования соответствующих компетенций. Конечно, можно дополнить их результатами освоения вариативных частей, но по ГОС вариативная часть цикла предназначена для **формулировки того, что будет знать, понимать, и будет в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании процесса обучения.** Поэтому, освоение дисциплин базовой части учебного цикла должно приводить к формированию всех указанных в цикле компетенций или их «элементов», если эти же компетенции формируются и при освоении других циклов и разделов ООП. Во многих ГОС это определено явно – отнесением компетенций только к базовым частям циклов.

Компетентностный подход призван выработать сопоставимые качественные характеристики для выпускников высших учебных заведений различных стран, получающих одну и ту же академическую степень или квалификацию. Необходимым элементом действующих государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования являются квалификационные характеристики выпускников, определяющие для каждой специальности и направления подготовки, что должно знать или уметь лицо, успешно закончившее курс обучения. Реализация компетентностного подхода в ГОС ВПО не может быть выполнена простой заменой квалификации на компетентность. Во-первых, для многих специальностей, в основном практических, этого делать совершенно не нужно, поскольку квалификационные требования здесь необходимо сохранять наряду с введением компетентностных. Во-вторых, компетентностные характеристики во многом являются описаниями таких качеств выпускника, вопросы формирования и развития которых в ныне действующих ГОС ВПО просто не затрагивались.

Поскольку одной из основных задач Болонского процесса является совершенствование традиционных способов описания квалификаций и квалификационных структур, все модули и программы учебных заведений должны быть написаны в терминах «результатов обучения» [5]. Результаты обучения позволяют выразить, что должно быть достигнуто выпускниками и каким образом они могут подтвердить это достижение. Поэтому важной составляющей компетентностного подхода является механизм контроля и оценивания результатов образования. В действующем ГОС ВПО этот механизм не определен и не раскрыт.

При построении учебной программы и модулей, которые должны быть направлены на студентов, очень важно использование результатов обучения и компетенций. Учебная программа должна содержать знания и навыки, которые выпускники должны получить. Результаты обучения и компетенции основываются на требованиях дисциплины и общества для того, чтобы студенты могли быть востребованы на рынке труда. Однако, до сих пор многие студенческие программы направлены на профессорско-преподавательский состав, что на практике значит, что они ориентированы на себя. В то время как проект Тюнинг осознает важность использования отличных знаний профессорско-преподавательского состава, все же это не должно доминировать над учебной программой [1] .

Результаты обучения включают, что должен знать студент, понимать и делать по окончании периода обучения. Результаты обучения используются как инструмент для разра-

ботки модели программ подготовки. Проектирование модулей с использованием результатов обучения – это движение в сторону более студентоцентрированного подхода в высшем образовании. Особое значение придается переходу от содержания модуля/курса (чему преподаватели должны учить) к результатам (что студент должен *уметь делать* после успешного окончания модуля). Результаты обучения показывают студентам, что от них ожидается, с тем, чтобы они знали, что делать для достижения успешности в освоении модуля [6] .

Написание результатов обучения является сегодня особенностью учреждений высшего образования. Именно в области введения результатов обучения и компетенций в программы подготовки вузов отсутствуют концептуальные решения, общие стандарты и хорошая практика. В связи с этим необходимо разрабатывать структуры квалификаций по направлениям подготовки, чтобы упростить разработку курсов подготовки посредством формулирования результатов обучения. Структуры квалификаций выступают также как основа для сопоставимости программ.

Решающей для ориентации на результаты обучения является согласованность разработки курсов подготовки и модулей, которая проходит через определенные формы обучения, выбор методов оценки результатов и ведет к квалификационной цели – компетенции. Компетенции могут часто подтверждаться в вузовской среде лишь опосредованно. Проконтролированы могут быть результаты обучения, являющиеся индикаторами для компетенций, поэтому важное значение для качества выпускников имеет компетентностно-ориентированное подтверждение результатов. Подтверждение результатов, кроме того, должно свидетельствовать о том, достигнуты ли результаты обучения или что еще должно быть улучшено. Таким образом, при разработке образовательных программ «результаты обучения» могут [4]:

- обеспечить согласованность в рамках модулей и программ;
- облегчить проектирование учебных планов, поскольку делают понятным, где происходит частичное совпадение между модулями и программами;
- помочь разработчикам курса точно определить ключевые цели курса, прояснить, как соотносятся компоненты программы и каким образом можно учесть прогресс в учебе;
- акцентировать связь между преподаванием, обучением и оцениванием (критерии и аттестация) и улучшить структуру курса и учебную жизнь студентов;
- позволить сосредоточиться на оценивании и выработке его критериев, а также на повышении его эффективности и многообразия.

Потенциал и значение результатов обучения только начинают пониматься. Их внедрение должно способствовать коренной реформе существующих квалификаций и созданию новых, отвечающих современным требованиям. Можно утверждать, что основным конечным продуктом Болонских реформ являются улучшенные квалификации на основе результатов обучения, а не только новые образовательные структуры. Очевидно, что для такой идущей снизу вверх реформы необходимы кардинальные изменения на институциональном уровне, где ответственность за создание и поддержание квалификаций лежит на профессорско-преподавательском составе. Происходящее изменение парадигмы образования предполагает переход к подходу, центрированный на студенте, в котором результаты обучения играют основную роль

Принимая во внимание политические и академические аспекты участия Кыргызстана в Болонском процессе и проблемы, связанные с интеграцией нашей системы в общеевропейское пространство высшего образования, педагогическая общественность согласилась, что Болонский процесс является эффективным инструментом гармонизации системы высшего образования нашей страны со странами – участницами данного процесса. Поэтому участие Кыргызстана в этом процессе, безусловно, будет также способствовать развитию конкурентной среды в национальной системе высшей школы, повышению качества ее образовательных услуг.

Литература

1. *Байденко В.И.* Болонский процесс: поиск общности Европейских систем образования (проект TUNING). М., 2006. 217 с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» (бакалавр). Рекомендовано решением Учебно-методического объединения Министерства образования и науки Кыргызской Республики. Б.: 2013. 176 с.
3. Постановление Правительства Кыргызской Республики № 496 от 23 августа 2011 г. «Об установлении двухуровневой структуры высшего профессионального образования в Кыргызской Республике».
4. *Adam S.* Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. Report on United Kingdom Bologna Seminar, July 2004, Herriot-Watt University: http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/09/19908/42704
5. *Kennedy D.,* Hyland A *and Ryan N.*: Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide, Implementing Bologna in your institution, C 3.4–1, 1–30, 2012
6. Walsh A, *Webb M.* Guide to Writing Learning Outcomes. Learning and Teaching Development Unit. Kingston University, Surrey, 2002.

УДК 303.732.4

Байтуголова Жанара Абдылдаевна
старший преподаватель кафедры германской филологии
НГУ им. С. Наматова,
г. Нарын, Кыргызская Республика
Калдыбаев Салидин Кадыркулович
доктор педагогических наук, профессор НГУ
им. С. Наматова,
г. Нарын, Кыргызская Республика

УЧЕБНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. Данная статья посвящена одной из актуальных тем в вузе- учебным достижениям студентов. Анализируется интерпретации исследователей понятий «учебные достижения», «образовательный результат» и «обучение, основанное на компетенций». Подчеркивается важность оценки образовательных результатов, в период трансформации от традиционного подхода к студенто-центрированной образовательной парадигме.

Ключевые слова: учебные достижения студентов, студенто-центрированное обучение, компетентностный подход к обучению, образовательный результат.

В 2011 году Правительством Кыргызской Республики принято Постановление «Об установлении двухуровневой структуры высшего профессионального образования в Кыргызской Республике» [5]. Переход на двухуровневую систему подготовки бакалавров и мастеров в высших учебных заведениях Кыргызской республики привлек за собой новые цели и новые ценности в образовательной системе страны и предусматривает всестороннюю реформу обучения.

Профессиональная квалификация бакалавра должна давать выпускникам возможность непосредственно после окончания приступать к профессиональной деятельности, т.е. они должны быть подготовлены как по фундаментальным наукам, так и обладать ключевыми компетенциями. Соответственно, профессорско-преподавательский состав вузов всячески пытаются повысить свой потенциал при принятии нового студенто-центрированного подхода в подготовке бакалавров и магистров по соответствующим направлениям. Министерство образования КР, Национальный Темпус офис, Ассоциация вузов в Центральной Азии «Ednet» и активные вузы республики посредством национальных и международных тренингов организовывают и проводят семинары, тренинги, стажировки и разрабатывают проекты.

Активное участие Нарынского государственного университета в проектах Темпус EDUCA «Модернизация учебных планов по педагогическому направлению и менеджменту образования» и TUCAHEA «По направлению к Центральноазиатскому пространству высшего образования» позволило нам придать больше значений к оценке учебных достижений студентов. Новый взгляд на оценку должно основываться на систематизированных общих принципах инновационной педагогики. Необходимо учесть то, что регулярное оценивание учебных достижений студентов, анализ полученных результатов и принятие соответствующих мер в результате анализа рассматривается как средство повышения качества высшего образования. Поэтому становится важным выявление новых составляющих понятия «учебные достижения студентов» с учетом современных требований к высшему образованию.

Понятие «Учебные достижения» редко встречается в педагогической литературе, но часто используется в практике оценочной деятельности. Данное понятие иногда подразумевается как результат обучения, обученность, усвоенные знания, умения и навыки учащихся, и употребляется параллельно с этими понятиями. В 30–60-е годы XX века данное понятие широко использовалось с развитием педагогического теста. Тогда в обиход педагогической науки вошел термин «тесты учебных достижений», смысл которого заключался в совокупности заданий, предназначенных для проверки усвоенных знаний, умений и навыков обучающихся. Следователь-но, можно считать, что именно в те годы началось формирование понятия «учебные достижения». В словаре понятие «Достижение» характеризуется как «Успех, положительный результат работы» [7]. С этой точки зрения исследователи обозначили смысл учебных достижений как успех обучаемого, достигнутого в результате овладения знанием, умением и навыком по тем или иным учебным предметам. В оценивании учебных достижений с такими составляющими (ЗУН) вполне могли справиться традиционные методы оценивания.

В педагогике не сложилось однозначное определение понятия «учеб-

ные достижения». В традиционной практике высшего образования в качестве учебных достижений обозначились показатели академической успеваемости, отражающие степень освоения студентами учебного материала. Основываясь на эти положения, исследователи предлагали свои точки зрения [6]: учебные достижения как процесс движения личности в учебной деятельности к поставленной цели и как результат, полученный личностью в этой деятельности; учебные достижения как успешно развивающийся процесс, в основе которого находятся осознанные познавательные потребности; учебные достижения как результат, который имеет две стороны: а) объективную (положительный итог учебной деятельности, когда личностью достигнута поставленная учебная цель); б) субъективную (изменения, которые произошли в самой личности под влиянием данного учебного достижения).

Реформы, связанные с образованием предполагают изменения цели обучения, соответственно и методов обучения. В системе образования Кыргызстана наметился сдвиг целевого акцента от учебных знаний, умений к компетентности как способности эффективно действовать в различных социально-практических и жизненных ситуациях. В связи с трансформацией высшего образования Кыргызской Республики к личностно-ориентированному обучению появились новые трудности в системе оценивания уровня подготовленности студентов. Этот факт обязывает, прежде всего, глубоко изучить структуру учебных достижений студентов и сложившиеся принципы оценивания. Проведение такого характера исследований преследует систематизации и унификации понятия «учебные достижения студентов» в соответствии с новыми требованиями к подготовке специалистов.

Причиной модернизации содержания понятия «учебные достижения студентов» также, становится введение компетентного подхода в систему образования. Общество начало формировать запрос на конкуренто-способную, социально-адаптированную и креативную личность. В связи с этим, мы считаем, что основными целями новой парадигмы образования, основанном на компетентностном подходе, становятся: формирование ключевых компетенций, адаптация человека к жизни в обществе; создание основы для осознанного выбора профессии; ориентация на здоровый образ жизни; формирование способности учиться всю жизнь, реальное применение знаний и навыков в различных ситуациях.

Компетентностный подход представляет собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Ученые считают, что компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результат образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [9] .

В основе компетентностного подхода лежат понятия «компетенция» и «компетентность». На сегоднящний день существует множество подходов к определению данных терминов и это создает определенные проблемы для их осмысления и понимания. Как отмечают исследователи, данные понятия либо отождествляются, либо дифференцируются [2]. Вопрос о компетенции и компетентностях подробно рассматривается в работе И.А. Зимней [4]. В словаре компетентность характеризуется как «осведомленность, авторитетность», знание в какой-либо области. Компетенция рассматри-вается как «1) круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; 2) круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право)» [7]. Более подробную характеристику данных терминов дает А.В. Хуторской: «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [8]. Следовательно, обладать компетентностью значит иметь определенные знания, характеристику, быть осведомленным в чем-либо; обладать компетенцией – значит обладать определенными возможностями в какой-либо сфере.

Как известно, компетентностный подход в образовании основывается на следующих принципах [1]:

- образование для жизни, для успешной социализации в обществе и личностного развития;
- оценивание для обеспечения возможности учащемуся самому планировать свои образовательные результаты и совершенствовать их в процессе постоянной самооценки;
- разнообразные формы организации самостоятельной, осмысленной деятельности учащихся на основе собственной мотивации и ответственности за результат;
- матричная система управления, делегирование полномочий, привлечение родителей, учащихся и людей «извне» к управлению ОУ и оценке его деятельности;
- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;
- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней обученности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения.

С точки зрения компетентностного подхода цели должны предшествовать отбору его содержания. Сначала надо выяснить, для чего нужен данный учебный предмет, какие общие и профессиональные компетенции данный предмет формирует, какие образовательные рузельтаты мы ожидаем, а затем уже отбирать содержание и методику преподавания, освоение которого позволит нам получить желаемые результаты. Компетентностный подход доказывает свое соответствие социальному заказу общества, интересам участников образовательного процесса и вступает в противоречие со многими сложившимися в системе образования стереотипами, существующими критериями оценки учебных достижений студентов, педагогической деятельности педагогов. Поэтому, по нашему мнению, потребуется теоретическая и методическая подготовка кадров к реализации компетентностного подхода в системе высшего образования.

В 2013 году был принят и утвержден государственный стандарт высшего профессионального образования по соответствующим направлениям, в частности, по направлению «педагогическое образование (бакалавр)» [3]. В отличие от предыдущих стандартов, этот документ был составлен с учетом принципов компетентностного подхода. Например, в стандарте по направлению Филологическое образование приведено, что выпускник должен обладать универсальными (общенаучными, инструментальными, социально-личностными) и профессиональными компетенциями. [3, с. 47–48]:

В связи с анализами работ посвященных учебным достижениям студентов нельзя обойти фундаментальное понятие о результатах обучения. В последние годы в европейском образовательном пространстве особое место занимают многочисленные дискуссии о сущности результатов обучения. С 2003 года они начинают выступать в качестве важнейшего структурного элемента прозрачности системы высшего образования и квалификаций в Европе [12]. По мнению специалистов, результаты обучения формулируются в виде требования кредитов, в виде квалификационной рамки выпускников. Сформулированные компетенции государственного образовательного стандарта, как требования к выпускникам, также является результатом обучения.

Учебные достижения отвечают на вопрос: что должен знать студент, понимать и делать по окончании периода обучения. Результаты обучения используются как инструмент для разработки модели программ подготовки. А учебные достижения формируются на основании сформулированного результата обучения. Проектирование учебных модулей с использованием результатов обучения – это движение в сторону студенто-центрированного подхода в высшем образовании. Этот подход становится основой перехода от содержания модуля и курса (чему преподаватели должны учить) к учебным достижениям (что студент должен уметь делать после успешного окончания модуля). Как будет сформулирован результат обучения, так и будут получены учебные достижения. Однако здесь следует учитывать методы обучения и оценивания для достижения поставленной цели. Поэтому важно, чтобы результаты обучения были сформулированы четко и основательно, чтобы в итоге получить обоснованные учебные достижения.

Результаты обучения должны подлежать оценке, и быть измеримыми. Формулировки результатов обучения, как правило, начинаются с фразы: «По успешному завершению обучения (дисциплины, модуля или квалификации) студент сможет…». Такая формулировка имеет ряд преимуществ, поскольку заставляет разработчика результатов обучения сосредоточиться именно на тех навыках, способностях и знаниях, которые будут приобретены. В конце обучения запланированные результаты обучения становятся реальными, приобретая суть учебных достижений студентов. Для данных формулировок характерно использование активных глаголов. В своей иерархии мыслительного процесса Б. Блум выделяет шесть категорий обучения: *знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка*. При этом используются следующие глаголы [11]: знание – воспроизводить, рассказывать, формулировать; понимание – классифицировать, описывать, распознавать, рецензировать; применение – применять, демонстрировать, решать; анализ – вычислять, анализировать, оценивать, критиковать; синтез – составлять, создавать, планировать, формулировать; и оценка – оценивать, обсуждать, предсказывать, составлять мнение.

Работа Б. Блума [10], может дать направление для написания результатов обучения. Но его иерархию мышления не следует рассматривать как единственный источник для разработки планируемых результатов обучения. Они являются плодом размышлений о реалистичной и достижимой комбинации знаний и пониманий, практических навыков (в том числе применение знания и понимания), познавательных и интеллектуальных умений.

Итак, процесс формирования учебных достижений сложный процесс, и на уровне учебных предметов и модулей она требует размышлений. Они разрабатываются в контексте, где необходимо учитывать многие переменные (структуры квалификаций, внешние контрольные точки, предшествующий опыт, предметные эталоны, обратная связь от студентов).

Литература

1. *Бершадский М.Е.* Консультации: целеполагание и компетентностный подход в учебном процессе [Текст] / М.Е. Бершадский // Педагогические технологии. 2009. № 4. С. 89–94.
2. *Бочарникова М.А.* Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации [Текст] / М.А. Бочарникова // Начальная школа. 2009. № 3. С. 86–92.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению Педагогическое образование (бакалавр) .– Б.: 2013. 176 с.
4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя.– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Постановление Правительства Кыргызской Республики «Об установлении двухуровневой структуры высшего профессионального образования в Кыргызской Республике» от 23 августа 2011 г. / Кутбилим, август 2011.
6. *Сабурова Н.Л.* Мониторинг учебных достижений младших школьников как средство повышения начального образования. Автореф. дисс… к.п.н. Новокузнецк, 2009. 23 с.
7. Толковый словарь Ушакова. Источник: slovopedia.com/3/196/784497.*html*
8. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос».–2002. Источник: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm
9. www.portal-slovo.ru
10. Bloom, B.S.: Taxonomy of Educational Objectives. New York, McKay, 1956.
11. Kennedy D, Hyland A *and Ryan N*. Learning Outcomes and Competences, Bologna Handbook, Introducing Bologna Objectives and Tools, B 2.3–3, 1–18, 2009.
12. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc / 050221_ENQA_raport.pdf

---

УДК 372.88

Кагазбаева Аспет Кенесбековна
д.п.н., профессор НЦПК «Орлеу»
г. Актобе, Казахстан
Куспаева Райхан Булешевна
к.п.н., доцент НЦПК «Орлеу»,
г. Актобе, Казахстан
Прохорова Наталья Викторовна
учитель СШ № 29
г. Актобе, Казахстан
Буденко Татьяна Яковлевна
учитель ОСШГ № 2,
г. Актобе, Казахстан

Формирование функциональной грамотности – залог обеспечения нового качества образования

Аннотация: Авторы статьи размышляют об актуальности экспериментальной работы по формированию функциональной грамотности учащихся в рамках осуществления Национального плана действий по развитию функциональной грамотности учащихся Республики Казахстан.

Ключевые слова: функциональная грамотность, экспериментальные исследования, ожидаемые результаты.

Общие ориентиры развития функциональной грамотности определены в Государственной программеразвития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы, одной из целей которой является формирование в общеобразовательных школах интеллектуального, физически и духовно развитого гражданина Республики Казахстан, удовлетворение его потребности в получении образования, обеспечивающего успех и социальную адаптацию в быстро меняющемся мире. Функциональная грамотность становится одним из базовых факторов, способствующих активному участию людей в социальной, культурной, политической и экономической деятельности, а также обучению на протяжении всей жизни. В 2009 году Казахстан впервые принял участие в исследовании PISA, которое показало, что педагоги общеобразовательных школ республики дают сильные предметные знания, но не всегда формируют умения выходить за пределы привычных учебных ситуаций. В этой связи актуальной остается решение задачи: повышение качества школьного образования через совершенствование методов и форм обучения, системы диагностики и оценки учебных достижений обучающихся в рамках обновления содержания образования. В современной школе с целью формирования функциональной грамотности необходимо обеспечить возможность их формирования в условиях преподавания различных дисциплин. А это в свою очередь требует целенаправленной исследовательской деятельности в реальном процессе обучения различным предметам. Важность и актуальность рассматриваемой проблемы послужили основанием для определения **темы нашего исследова-**

ния: «Научно-методические основы формирования и развития функциональной грамотности учащихся в условиях перехода к модели образования, ориентированного на результат». Цель исследования: разработать научно-методическую основу формирования и развития функциональной грамотности учащихся в условиях перехода к модели образования, ориентированного на результат. Методологическая основа эксперимента:

1. Положение о системном подходе в педагогике и образовании. Системный подход позволяет рассматривать процесс формирования функциональной грамотности учащихся как частный случай целостного педагогического процесса (Калюжный А.А., Нургалиева Г.К., Кагазбаева А.К. и др.).

2. Теоретические и практические аспекты педагогического моделирования. Деятельностный подход позволяет рассмотреть процесс формирования функциональной грамотности как процесс становления ключевых компетенций в деятельности учащихся (Выготский Л.С, Хмель Н.Д., Калюжный А.А., Трегубова Н.Н., Нургалиева Г.К.) .

3. Положение диалектики о всеобщей связи и взаимозависимости явлений.

4. Материалы по вопросам философии образования, социокультурном характере педагогических процессов. Социокультурный подход позволяет рассмотреть проблему формирования функциональной грамотности с учетом социальных и культурных изменений в образовательной среде, а саму функциональную грамотность как характеристику современной культуры жизнедеятельности. Ожидаемые результаты: выявление сущностных характеристик функциональной грамотности; доказательство технологического характера процесса формирования функциональной грамотности учащихся и развитие профессиональной компетентности педагога; разработка научно обоснованной модели технологии функциональной грамотности; формулирование педагогических принципов организации функциональной грамотности; научное подтверждение влияния функциональной грамотности на формирование учебно-познавательной компетентности учащихся и развитие профессиональной компетентности учителя; выявление организационно-педагогических условий реализации модели технологии функциональной грамотности, направленной на формирование учебно-познавательной компетентности учащихся и развитие профессиональной компетентности педагога; выявление положительной динамики формирования учебно-познавательной компетентности учащихся и развития профессиональной компетентности педагога в условиях реализации технологии функциональной грамотности. С целью формирования основы логического, критического и конструктивного мышления, обеспечивающего успешность достижения образовательных ресурсов, умения применять полученные знания в учебной и практической деятельности, необходимо внедрить эффективные формы и методы обучения. Будет разработана система диагностики профессионально- личностной компетентности учителя. Будет поддерживаться использование учителем инновационных методов обучения, современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий и обеспечен переход от фронтальных форм обучения к реализации индивидуальной образовательной траектории каждого учащегося через использование интерактивных, инновационных, проектно-исследовательских технологий, цифровой инфраструктуры. В целом, обновление форм и методов обучения будет способствовать установлению современной типологии отношений между учителем и учениками (субъект-субъект). Процесс развития функциональной грамотности школьников определяет внедрение новой системы – критериальной системы оценки, учитывающей результативность всех видов учебной деятельности, процессуальную сторону усвоения учебного материала и проявление индивидуальных и личностных качеств. Самооценка обучающихся будет осуществляться через оценку собственных достижений для самоорганизации и саморазвития (портфолио для самооценки и учета достижений обучающихся). По теме исследования эксперимент осуществляется на базе двенадцати школ города Актобе. Эксперимент проводится поэтапно, начиная с 2013 по 2015 гг. На эмпирическом этапе ведется экспериментальная работа по разработанной программе с использованием методов тестирования и анкетирования. Апробируются учебно-методические рекомендации и пособия ведущих учителей г. Актобе: Прохоровой Н.В. (СШ № 29), Буденко Т.Я. (ОСШГ № 2), Мухановой Ж.И. и Ниятовой К.Т. (СШ № 1), Бураковой Е.В. (СШ № 27), Алмагамбетовой А.К. (СШ № 23), Лобан И.А., Олейникова О.А. (ОСШГ № 11) и др. проводятся семинары, мастер-классы, уроки с применением коммуникативных, творческих, игровых методов. Организовывается опытно-экспериментальная работа по внедрению методики формирования функциональной грамотности учащихся, корректируются основные теоретические положения, апробируются результаты эксперимента через публикацию в различных научных изданиях и участие в научно-практических конференциях, вебинарах, семинарах.

На обобщающем этапе (2015 г.) будет проводиться опытная проверка гипотезы эксперимента, результативность методики формирования функциональной грамотности. Будут обработаны, проанализированы и обобщены полученные результаты эксперимента, уточнены теоретические положения, оформлены материалы эксперимента, определены дальнейшие пути решения данной проблемы.

Литература

1. Национальный план развития функциональной грамотности учащихся Республики Казахстан.
2. 2. *Кагазбаева А.К.* Теоретико-технологические основы методической подготовки будущих математиков. Алматы: РИК, 1998 г.
3. *Калюжный А.А.* Педагогическая имиджелогия [Текст]: учебное пособие / А.А. **Калюжный**.– Алматы: Ғылым, 2004.– 200 с.

УДК 378:001.891

Костыря Михаил Владимирович
директор КГАОУ ДОД «Камчатский дом детского
и юношеского туризма и экскурсий»
г. Петропавловск-Камчатский, Россия
Юхина Елена Александровна
заместитель директора по инновационной работе
КГАОУ ДОД «Камчатский дом детского
и юношеского туризма и экскурсий»
г. Петропавловск-Камчатский, Россия

К вопросу о реализации компетентностного подхода к обучению по дополнительным общеобразовательным программам

Аннотация. Работа касается проблемы содержания образовательных результатов обучения по дополнительным общеобразовательным программам с позиции компетентностного подхода. Авторами проанализированы две точки зрения на решение данной проблемы.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, дополнительное образование детей, дополнительная общеобразовательная программа.

Необходимость повышения качества дополнительного образования детей, его научно-методического обеспечения в условиях модернизации российского образования обозначены в ряде нормативных документов. По мнению Л. Г. Логиновой, представления о компетенциях «отражают современные тенденции в понимании качества результатов образовательного процесса», а компетентностный подход является «перспективным для осмысления качества результатов в современном дополнительном образовании детей» [1, с. 31] .

Для дополнительного образования компетентностный подход к проектированию образовательных программ – возможность, с одной стороны, структурировать результаты обучения, операционализировать отдельные их компоненты, что делает образовательный процесс более прозрачным, понимаемым для всего круга потребителей. С другой стороны, структура компетенции, в которой отражены как знания и умения, так и ценностные ориентации, опыт практической деятельности, позволяет отразить деятельностную, практико-ориентированную направленность дополнительного образования.

Однако при реализации компетентностного подхода в дополнительном образовании уже на этапе проектирования дополнительной общеобразовательной программы возникает ряд вопросов, один из которых касается содержания образовательных результатов: что является областью концентрации педагогических усилий – ключевые или предметные компетенции.

Как известно, понятие «компетентность» может быть спроецировано как на основополагающие характеристики личности, так и на более узкие, профессиональные качества; в первом случае речь идет о ключевых компетенциях, во втором – о профессиональных. Цели общего образования сосредоточены на ключевых компетенциях, позволяющих решать различные проблемы в повседневной или социальной жизни, применимых в различных ситуациях и сочетающих различные психические процессы [2].

На наш взгляд, не требует доказательств тезис о том, что дополнительные общеобразовательные программы любой направленности, будь то спортивно-техническая или художественно-эстетическая, в той или иной степени формирует весь перечень ключевых компетенций, исключением не является и туристско-краеведческая направленность. Так, при разработке дополнительной общеобразовательной программы «Подготовка туристов-спасателей» в рамках работы региональной инновационной площадки [4] авторским коллективом были выделены ключевые компетенции, которые наиболее удачно формируются при помощи туристкой работы, а также отмечены необходимые для этого ресурсы [3]. В качестве иллюстрации приведем пример компетенции в коммуникативной сфере и привлекаемые к ее формированию ресурсы туристкой деятельности. Ресур-

сом, способствующим развитию этой компетенции, является сама учебная группа – туристская группа в походе, учебное отделение в полевом туристском лагере, учебное отделение при подготовке спасателей. Степень взаимозависимости членов таких групп многократно превышает аналогичную для класса общеобразовательной школы или дворовой компании. Важным преимуществом активных форм туристской деятельности является преодоление разрыва между знаниями о нормах поведения и практикой их применения в условиях общежития. Отношения в сформировавшейся туристской группе глубоко неформальны при четком рабочем разделении ролей ее участников. Умение жить в коллективе, подстраивать свои индивидуальные качества под нужды и неписаные стандарты коллектива, осознавать общность целей – важнейшие качества туриста и спасателя, без которых эффективная деятельность невозможна.

Однако дополнительное образование детей призвано обеспечить не только адаптацию к жизни в обществе, но и профессиональную ориентацию, что возможно через осуществление учащимися специфической деятельности. Помимо формирования ключевых компетенций обучение по программам «Юный фотограф», «Юный спасатель» и прочим подразумевает формирование специальных (предметных) компетенций, которые позволяют учащимся решать определенный круг задач, по своему содержанию часто близких к профессиональным. Смещение этого аспекта содержания образовательных результатов на второй план вследствие концентрации на формировании ключевых компетенций предложено в работе [2].

Иным ответом на поставленный вопрос может быть разработка компетентностной модели подготовки учащихся по дополнительной общеобразовательной программе, включающей компетенции, выделенные в соответствии с решаемыми задачами той сферы деятельности, на освоение которой направлены педагогические усилия. Руководствуясь технологией проектирования ключевых и предметных компетенций А.В. Хуторского, авторами программы «Подготовка туристов-спасателей» предпринята попытка разработки такой модели. В ходе работы были выделены специальные (предметные) компетенции, определены их структурные компоненты, систематизированы дидактические единицы, входящие в структурный компоненты каждой компетенции. Следующий шаг – разработка форм и методов оценки эффективности реализации программы, а также компетентностно-ориентированных заданий, обеспечивающих объективность процедуры оценивания.

Такой вариант реализации компетентностного подхода к обучению по дополнительным общеобразовательным программам позволяет, с одной стороны, структурировать образовательный процесс, с другой стороны, в полной мере, решать поставленные перед дополнительным образованием задачи.

Литература

1. *Логинова Л.Г.* Анализ подходов к оценке качества в дополнительном образовании детей, представленных в отечественной и зарубежной практике // Методист.– 2014.– № 2.– С.27–35.
2. Оценка эффективности реализации программ дополнительного образования детей. Компетентностный подход: методические рекомендации / под ред. Н.Ф. Радионовой, М.К. Катуновой.– СПб.: Изд-во ГОУ СПб ГДТЮ, 2005.– 64 с.
3. Подготовка туристов-спасателей (ориентирующий курс) / рук. авт. коллектива М.В. Костыря.– Петропавловск-Камчатский: Изд-во КИПКПК, 2013.– 104 с.
4. Теория и практика подготовки туристов-спасателей (проведение поисково-спасательных работ в условиях природной среды) / Сайт КГАОУ ДОД «Камчатский дом детского и юношеского туризма и экскурсий» [Электронный ресурс]. URL: http://kamdut.ru/index/turisty_spasateli/0–59

УДК 373.1.013 19

Ниятова Калима Тазыгалиевна
учитель русского языка и литературы СШ № 1
г. Актобе, Казахстан
Редькина Елена Викторовна
учитель начальных классов СШ № 1
г. Актобе, Казахстан
Тартанова Галина Анатольевна
учитель начальных классов СШ № 1
г. Актобе, Казахстан
Ракишева Анара Арыстангалиевна
учитель географии, СШ № 1
г. Актобе, Казахстан

Проблемы формирования функциональной грамотности учащихся

Аннотация. Авторы предлагают решение проблемы формирования функциональной грамотности учащихся через преподаваемые предметы.

Ключевые слова: функциональная грамотность, проектирование деятельности, самостоятельная работа, научно-исследовательская работа.

Семья с раннего детства призвана заложить в ребенка нравственные ценности, ориентиры на построение разумного и продуктивного образа жизни. Международные исследования также демонстрируют, что на уровень функциональной грамотности положительно влияет активное участие родителей в процессе обучения и развития своих детей. Как доказывают психологи, на здоровье, способности и на судьбу детей влияют духовное и душевное состояние родителей до и после рождения ребенка.

Исходя из этого, необходима методология повышения функциональной грамотности и ответственности родителей, позволяющая им лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях, помочь в понимании индивидуальных особенностей своих детей, развитии их способностей, формировании жизненных ценностных ориентиров, преодолении негативных поступков и проявлений в поведении, а также осознать свою родительскую роль. [1] .

К факторам, влияющим на достижение образовательных результатов, развитие функциональной грамотности в передовых странах-лидерах относят охват учащихся дополнительным образованием и внешкольными занятиями по интересам. Обновление содержания дополнительного образования происходит через внедрение новых технологий обучения и интерактивные, инновационные, организационные формы (наукограды, технопарки, научные музеи. Особое внимание уделяется научно-исследовательским проектам, техническому творчеству, изобретательству, моделированию, нанотехнологиям, робототехнике и так далее. Рассматривая проблемы развития функциональной грамотности, очень важно иметь в виду ее особую значимость по отношению к одаренным учащимся. Это обусловлено характеристиками личности одаренного ученика, среди которых: восприимчивость к проблеме (их опознавание, обнаружение), беглость, скорость мышления (быстрота генерирования различных идей), гибкость (легкость переключения способов решения проблемы), оригинальность (усовершенствование объекта, новые решения, идеи), некоторая медлительность в мыслительных процессах и деятельности, иногда охватывающая их, рассеянность, нетрадиционные, необычные стратегии видения и решения вопросов, прогнозирование, предвидение способов решения проблем. [2]. Развитие функциональной грамотности этих учащихся имеет свои особенности, и самый главный подход, помимо всего вышесказанного, заключается в принципе «не навреди». Одаренные дети нуждаются в направляющей опеке со стороны учителя и деятельности, не всегда внешне видимой и яркой. Создание этих условий деятельности является главной заботой педагога [3].

Рекомендации международных исследований рассматриваются в мире как рекомендации обновления образования, его приближение к заказу современного общества. Полученные предметные знания должны максимально способствовать социализации, профессиональному самоопределению, для вхождения в мир труда. Закон Республики Казахстан «О труде» – дает гражданам возможность работать с 15 лет. Всегда ли наши выпускники могут использовать свои знания в деятельности? Анализ результатов PISA, другие исследования дают оценку способности учащихся применять полученные

Таблица

Проектирование содержания деятельности по формированию функциональной грамотности в старшей школе» по предметам естественно- научного цикла

№	Параметры проектирования деятельности	Предпочтительность по профилям обучения	
		ЕМН	ОГН
1	Мини-исследования по изучаемым темам	Системно, по основным разделам и темам с презентацией на текущих уроках.	По отдельным темам, с презентацией на отдельных уроках.
2	Работа по картам, схемам, таблицам, в том числе наглядным	Анализ, самостоятельная разработка выводов, новые схемы, новые знания.	Анализ, выводы.
3	Практические, лабораторные работы различной степени сложности	Плановые, тренировочные, развивающие, деятельностные.	Плановые, деятельностные.
4	Работа со статическими материалами	Регулярно, по основным разделам и темам, обязательное графическое отражение.	Регулярно, по основным темам.
5	Изучение дополнительного материала, периодической печати	Постоянно, с презентацией на уроках новых знаний, их функционального значения.	Презентация новых знаний, их функциональное значение для ученика.
6	Практическая направленность домашнего задания	Системное, регулярное, деятельностное, задача самовоспитания, саморазвития.	Системное, регулярное, деятельностное, задача самовоспитания.

в школе знания и умения в жизненных ситуациях. Они не всегда положительны. Это сигнал всем участникам учебного процесса. Формирование функциональной грамотности начинается в семье, продолжается в семье и школе. Учитель имеет мощное средство для развития и формирования личности–свои знания и устремления, личные качества, учебный потенциал своего предмета, возможности своих уроков.

Как видно из табл., особое значение для формирования функциональной грамотности имеют различные формы самостоятельной деятельности учащихся. Они различаются по форме, по содержанию. Выделяют уровни самостоятельной деятельности, которые имеют большое значение для развития:

- подражательно-пассивными (выполнение работы по образцу), активно-поисковыми (применение имеющихся знаний в стандартной ситуации), интенсивно-творческий (самый высокий).

При планировании и проведении работы, класс делится на группы по уровням исполнения. Грамотно продуманная самостоятельная работа:

- формирует необходимый набор знаний, умений, деятельностных навыков; вырабатывает установку на систематическое пополнение знаний, совершенствование навыков; является средством, способом самовыражения личности; в конечном счете, развивает функциональную грамотность личности, он учится применять свои знания в деятельности, спланированной совместно с учителем или самостоятельно.

В системе образования Республики Казахстан, всем участникам педагогического процесса предстоит предпринять ряд действенных мер по обновлению содержания образования, созданию учебных программ, учебников, пересмотру программ повышения квалификации и переподготовки учителей, мониторингу способности учащихся применять полученные знания в учебных и практических ситуациях. Нужен всеобуч для родителей в разных форматах, в том числе телевизионном. [4].

В настоящее время принят стандарт 12-летнего образования, который ориентирован на реализацию модели компетентностного образования. Национальные ценности и цели образования сформулированы в виде базовых компетенций, или жизненных ролей, которые будут выполнять граждане, это – доброжелательный человек; заботливый член семьи; творческая индивидуальность; ответственный гражданин; здоровая и совершенствующаяся личность.

Эти ценности являются универсальными, они касаются каждой личности, каждой семьи.

Литература

1. *Безрукова В.С.* Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога), 2000.– С.24–25.
2. *Перминова Л.М.* Минимальное поле функциональной грамотности (из опыта С.– Петербургской школы) /Педагогика.– 1999.– № 2.– С. 26–29.
3. *Максимова В.Н.* Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы.– М.: Просвещение, 1986.– С. 25–31.
4. *Бабанский Ю.К., Ильина Т.А., Жантекева З.У.* Педагогика высшей школы– Алматы: Мектеп, 1993.– 176 с.

Милан, Италия «Алые паруса»

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376.37

Савченко Борис
преподаватель русской субботней школы
Канада, Онтарио, г. Лондон

ШАГовая методика в разработке Бориса Савченко на примере работы языковой Субботней школы

Аннотация. Автор поднимает проблему успешного усвоения русского языка детьми-билингвами на основе методики ШАГов, являющейся продолжением идеи американского просветителя Дональда Ховарда (PACEs, School of Tomorrow) в изучении русского языка как второго родного, делится опытом собственных разработок, обеспечивающих расширение кругозора учащихся и углубления знаний по будущей профессии.

Ключевые слова: изучение русского языка, успешность, дети- билингвы, методика, темы учебных предметов.

Уважаемые коллеги!

Пятнадцать лет назад, преподавая английский язык в России, мне довелось познакомиться с методикой ШАГов (PACE'ов). Уже тогда возникла идея ее применения к предметам средней школы на русском языке.

И вот, спустя годы, на другом континенте, у меня появилась эта возможность. Полтора года назад, готовясь приступить к преподаванию русского языка детям-билингвам в субботней школе, я потратил месяцы на разработку своих ШАГов (благо, собственные дети-билингвы успели вырасти). «Слегка оплачиваемому хобби» я посвящаю львиную долю своего свободного времени. И результат, уверяю вас, оправдывает мои ожидания.

Моя мечта – найти сподвижников-соавторов, создавать ШАГи с оригинальными текстами и иллюстрациями и наладить их распространение (публикацию). Формы участия в работе могли бы быть самые разные: от корректирования, разработки идей по тематике текстов и характеру заданий, помощи в поисках источников, до написания текстов, создания иллюстраций. Сложись такой коллектив, со временем можно было бы приблизиться к идеалу – ученик, придя в класс билингвов, мог бы найти ШАГИ своего уровня с текстами, отвечающими его интересам, а значит, усваивать русский язык успешнее, расширяя свой кругозор или знания по будущей профессии.

С надеждой на творческие контакты,

Борис Савченко (из Русской Субботней школы в г. Лондон, Онтарио) borlonster@gmail.com

А теперь представляю вашему вниманию методику ШАГов, являющуюся продолжением идеи американского просветителя Дональда Ховарда (PACEs, School of Tomorrow) в изучении русского языка как второго родного. Она прошла полуторагодичную апробацию в классе из 15 детей-билингвов 7–9 лет в языковой Субботней школе при Wheable School (Thames Valley DistrictSchool, London, Ontario).

Методика д-ра Ховарда состоит в следующем. Содержание школьного предмета разбивается на самостоятельно постигаемые учеником небольшие темы, которые печатаются отдельными брошюрами (PACEs). Ученик прочитывает объяснение нового материала, выполняет упражнения, пишет тест, САМОСТОЯТЕЛЬНО СВЕРЯЕТ тест с КЛЮЧОМ, ставит себе оценку. Если оценка ниже определенного уровня, берется чистый ШАГ и прорабатывается вновь. Что это дает ученикам? Любой ребёнок в классе может работать со скоростью, определяемой его способностями и интересом к предмету. Чем это удобно учителям маленьких школ? В одной классной комнате могут находиться дети совершенно разного возраста и языкового уровня и изучать одновременно разные предметы на русском языке. Учитель, если возникают у ребенка трудности, консультирует инди-

видуально. Почему я отвожу «ШАГИСТИКЕ» значительную часть нашего времени в Субботней школе (40 минут из 2 с половиной часов)?

1. Разница в уровне владения языком учащимися,

2. По-прежнему вижу в их использовании прекрасную возможность реализации потенциала ученика.

В основу создания СВОИХ ШАГОВ я положил три идеи:

1. Обучение языку (родному, второму родному, иностранному…) на познавательном, увлекающем материале (вопрос мотивации).

2. Решение, в первую очередь, задачи коммуникации.

3. Использование приемов, типичных для школ страны проживания.

На протяжении полутора лет мною созданы десятки ШАГов разного уровня и тематики. Тексты заимствованы из ряда книг и интернета, система заданий оригинальная.

Использование ШАГов на занятии выглядит следующим образом. В специально отведенное время (или по завершению выполнения задач предыдущего сегмента занятия) ученик приступает к работе по очередному ШАГу:

- прочитывает текст про себя, выходит к учителю/ассистенту для чтения всего/фрагментов текста вслух;

- выполняет задания по тексту;

- производит проверку, сверяясь с КЛЮЧОМ;

- выставляет себе оценку (ср. Европейский языковой портфель);

- подходит к учителю для утверждения оценки и обсуждения трудных моментов, получения разрешения перейти к следующему ШАГу.

Представление о содержании текстов, характере заданий дадут помещаемые на сайте материалы.

Описание и пример шагов:

ШАЖОК 4. Лексика для начинающих

ШАГ № 12 (макаки) первого уровня Текст взят из пособия М.В. Беденко и А.Н. Савельева БЛИЦКОНТРОЛЬ СКОРОСТИ ЧТЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА, ООО «5 за знания», 2007 Задания по тексту дополнены.

ШАГ № 43 (камбала) второго уровня Первая страница, содержащая текст из пособия БЛИЦКОНТРОЛЬ и задания к нему, прорабатывается учениками 2–3 классов; вторая, с текстом-компелляцией материалов интернета по той же теме и заданиями повышенного уровня трудности, выполняется только старшими учащимися.

Камбала отличается от других рыб сильно сплющенным телом. Оно наилучшим образом приспособлено для лежания на дне. Ей даже не надо ворочаться с боку на бок – для удобства рыбьи глаза, когда она расстается с детством, перекочевывают на одну сторону тела. Поэтому тот бок, на котором камбала проводит и досуг, и рабочее время, специалисты именуют нижним, а тот, на котором глаза, верхним. Не чудно ли – бок, а верхний…

Питаются камбалы донными рыбами, моллюсками, червями, раками.

А. Чем камбала сильно отличается от других рыб?

Величиной ___ Окраской ___ Формой _V_

Б. Камбала рождается с двумя глазами на одном боку

Да ___ Нет __V_

В. Найди в тексте АНТОНИМ слова РАБОТА _____ ДОСУГ_____

Г. Найди в тексте СИНОНИМ слова НАЗЫВАЮТ __ИМЕНУЮТ_____

Д. Вставь пропущенные буквы:

ОТЛИЧАТЬСЯ ПРИСПОСОБЛЕНИЕ ВОРОЧАТЬСЯ

СТОРОНА ДОСУГ ПОЭТОМУ

Взрослые камбалы ведут малоподвижный образ жизни. Лежащую на дне рыбу очень трудно заметить, так как это настоящий мастер камуфляжа. Энергичными движениями краёв тела камбала мгновенно взбаламучивает грунт и опускается в образовавшееся углубление. Грунт осаждается и засыпает рыбу, которая ещё и цвет меняет в зависимости от цвета дна.

Личинки камбалы вполне симметричны и плавают нормальным для всех рыб образом – спиной вверх. По мере роста и развития они перемещаются из приповерхностных слоев воды всё глубже, претерпевая при этом очень сложные изменения. В результате они утрачивают двухстороннюю симметрию тела и приспосабливаются к жизни на дне. Началом превращения является перемещения глаза к краю головы на будущей слепой стороне. Постепенно этот глаз вообще переходит на «глазную» сторону.

Е. Выпиши из текста синонимы слов:

БУДОРАЖИТЬ__ВЗБАЛАМУЧИВАТЬ__ПОЛНОСТЬЮ __ ВПОЛНЕ__

Ё. Напиши по два раза и запомни определения слов:

камуфляж_ камуфляж____ камуфляж_____

– способ маскировки, при котором на предмет наносятся пятна и полосы различных цветов и размеров. (Н-р: КАМУФЛЯЖный костюм солдата)

грунт ___грунт_____грунт____

- почва, земля, дно реки или моря. (Напр.: Подводная лодка легла на грунт.)

Ж. Рыба КАМБАЛА по-английски называется SOLE (т.е. ПОДОШВА (н-р подошва ботинка)). Полным предложением ответь на вопрос: Как ты думаешь, почему англичане назвали рыбу камбала « ПОДОШВОЙ»? Начни предложение так:

Я думаю, что англичане назвали камбалу «подошвой» потому, что …

__Я думаю, что англичане назвали камбалу «подошвой» потому, что она очень плоская. (6 очков)

ШАГ № 56 (паук) третьего уровня

ШАГ № 57 (летучая мышь) третьего уровня

ШАГ № 58 (крысы) третьего уровня Более длинный (2 страницы) текст-компелляция материалов интернета. Увеличено количество заданий, возрос уровень их сложности. Формат ШАГа разросся до 6 страниц (включая ОТВЕТЫ).

ШАГ № 59 (вымершие животные) третьего уровня

ШАГ № 60 (закрепление лексического материала четырех предыдущих, тексты которых объединены одной темой). Ученики должны убедиться, что усвоили правописание и значение слов, встречавшихся в четырех текстах. Помочь в этом призвано упражнение по заполнению лексемами пробелов в предложениях.

ТЕСТ № 12 Проверка усвоения учениками словаря ШАГов «связки» 56–60 (третий уровень, линия ФАУНА)

ШАГ Колосс родосский (третий уровень, линия ЗАНИМАТЕЛЬНАЯ ИСТОРИЯ) Демонстрирует приложение методики к исторической тематике.

ШАГ Христофор Колумб (третий уровень, линия ЗАНИМАТЕЛЬНАЯ ИСТОРИЯ)

ШАГ Оледенение, овладение огнем (третий уровень, линия ЗАНИМАТЕЛЬНАЯ ИСТОРИЯ)

ШАГ История колеса (третий уровень, линия ЗАНИМАТЕЛЬНАЯ ИСТОРИЯ)

УДК 7.034(492)

Филатова Инесса
соискатель ученой степени кандидата филологических наук
МГУ им. Ломоносова
г. Лейден (Нидерланды)
Барабан Наталья
директор Пушкинской школы русского языка и искусств
г. Лейден (Нидерланды)
Анисимова Зинаида
преподаватель Пушкинской школы русского языка и искусств
г. Лейден (Нидерланды)

Пушкинская школа русского языка и искусств в Нидерландах

Аннотация. Материал посвящен вопросам обучения русскому языку детей-билингвов, проживающих за рубежом, на примере Пушкинской школы русского языка и искусств г. Лейден (Нидерланды) .

Ключевые слова: детский билингвизм, русская школа за рубежом, раннее развитие, творческое развитие, русский язык, русский язык как иностранный, русская культура.

Идея становления русской школы

Ещё будучи студенткой одного из Московских вузов я, Наталья Барабан, услышала о семейном воспитании Никитиных. Не знаю почему, но идея настолько захватила меня, что найдя их адрес, я отправилась на поиски, чтобы увидеть собственными глазами, как применяется на практике теория раннего развития.

Первый опыт открытия школы раннего развития при Поморском университете, у меня был тогда, когда моему сыну и сыну моей коллеги исполнилось чуть больше двух.

В 2004 году, когда я оказалась в Лейдене, появилась уже вторая школа, первоначальная идея которой была поддержка русского языка вне языковой среды.

Пушкинская школа

6 июня 2004 года на сцене шестнадцатилетние ученицы Стейделик гимназии, читают письмо Татьяны к Онегину на 5 языках: английском, голландском, немецком, русском, французском. Белые платья, причёски, волнение, первое выступление на большой сцене. В зале десятки любопытных детских глаз, перешёптывание взрослых. В почётном ряду – ветхаудер (член правления мэрии города Лейдена) – Александр, журналист Хаахсэ Пост – Александр Мюннингхоф, директор библиотеки им. А. С Пушкина – Ольга Ковальчук, Юлия Пушкина – праправнучка великого поэта.

Письмо Татьяны, сменяет сказка «О Царе Салтане», песни, танцы, стихи в исполнении участников русских школ Королевства Нидерландов.

Торжественный момент – Арина Родионовна в старинном русском платке разносит медовуху среди взрослых участникам юбилейного концерта, посвящённого 205-летию со дня рождения Александра Сергеевича Пушкина. Юлия Пушкина вручает всем участником юбилейной программы диплом участника. Именно в этот момент и родилась идея, создания Пушкинской школы, где дети и взрослые, непосредственно соприкасаясь с рус-

ской культурой, смогут изучать русский язык, а школа будет носить имя А.С. Пушкина.

Пушкинской школе русского языка и искусств в голландском городе Лейдене 10 лет. Она начиналась с двух учеников. Сегодня здесь учится 210 детей и взрослых. Каждое воскресенье на занятия в Лейден съезжаются семьи из разных городов Нидерландов, потому что это семейная школа. Юлия Пушкина, прямой потомок Пушкина, посетив школу, дала свое разрешение носить это священное для русской культуры имя. В 2012 г. школа была награждена Почетным знаком Победителя 1 степени за профессионализм, преданность профессии, творчество и созидание. А в 2013 г. Пушкинская школа русского языка и искусств г. Лейден вошла в новый европейский проект LEO EFFECT (Learning from each other effectively), «Учимся друг у друга», направленный на исследование и обобщение опыта школ дополнительного лингвистического образования и их вклада в развитие детского билингвизма в Европе.

Мир человека увеличивается во столько раз, сколько языков он знает, потому что каждый язык описывает мир по-своему.
Татьяна Черниговская

От идеи до воплощения

Каждый ребенок от рождения наделен удивительным даром – генетически обусловленной способностью овладеть человеческой речью. Это значит, что каждый ребенок рождается готовым к тому, чтобы, когда подойдет срок, заговорить фактически на любом языке мира, он ведь не знает, какой язык станет ему родным. В лингвистике противостоят друг другу две точки зрения на то, как дети осваивают свой первый язык. Одни утверждают, что ребенок рождается с уже «встроенным механизмом» овладения речью – основными структурами языка или «языковыми универсалиями»,– готовым включиться, когда ребенок окунется в конкретный язык. Другие – что «пластичный мозг» ребенка – это tabula rasa (чистая доска), и на него можно «записать с нуля» любой язык, потому что в силу своей гибкости он способен воспринять все[1]. Однако все сходятся в том, что у ребенка от рождения достаточно развиты все предпосылки к овладению языком в рамках его подсистем: фонетики, грамматики и прагматики,– и речь, в свою очередь, становится важным средством связи между ребенком и окружающим миром, наиболее совершенной формой общения, присущей только человеку.

Дети-билингвы вынуждены осваивать сразу два, а иногда и больше языков. Существуют различные точки зрения на билингвизм. Классическим определением билингвизма считается определение Вайнаха: билингвизм – это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения. В последние годы исследователи все больше говорят о билингвизме как об особой лингвистической системе сознания. При этом различают билингвизм «элитный», когда билингвизм возникает по воле образованных родителей и определяется как привилегия высшего и среднего классов, которые платят за образование в двуязычных школах; «народный», возникающий как условие выживания в новой для человека стране; «стихийный», когда родители, живущие в браке с носителем другого языка, или работающие за рубежом, сами смешивают языки и не контролируют речь ребенка или не обращают внимания на недостатки в речи ребенка, связанные со смешением языков «домашнего» и «уличного»; «естественный», когда оба языка усваиваются в ходе коммуникации при их одновременном освоении, а не при специальном обучении. В настоящее время детский билингвизм охватывает почти половину детей, живущих на земле[2].

Доказано, что билингвизм положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике, что полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки[3].

Однако, несмотря на то, что существует уже достаточно обширная литература по детскому билингвизму, явление это считается недостаточно хорошо изученным. И перед родителями и педагогами детей-билингвов, проживающих за рубежом, неизменно встают одни и те же вопросы.

Как научить свободно и правильно говорить, читать и грамотно писать по-русски ребенка, который с раннего детства живет или родился в другой стране, где никто, кроме мамы или папы, не говорит по-русски? Как развить интерес к русской культуре в детях, которые живут в условиях культуры иной, и картина мира которых формируется на другом языке и в другой системе образования? Как привить любовь к России детям, которые там никогда не были? Как сохранить связь со своими русскими корнями?

Для коллектива Пушкинской школы русского языка и искусств г. Лейден – это последовательно решаемые задачи.

Все начиналось с нескольких энтузиастов, которые не хотели, чтобы их дети забыли русский язык. У Натальи Барабан, директора Пушкинской школы русского языка и искусств в Лейдене, уже

[1] *Хомский Н.* Язык и мышление. Язык проблемы знания.– Благовещенск: БГК Им. И.А. Бодуэна Де Куртенеэ, 1999.

[2] *Акишина А.А., Акишина Т.Е.* Учимся учить русскому языку. 111 ответов на вопросы». М. «Русский язык. Курсы». 2007. С. 9–10.

[3] *Акишина А.А., Акишина Т.Е.* Учимся учить русскому языку. 111 ответов на вопросы». М. «Русский язык. Курсы». 2007. С. 11.

был опыт создания школы: работая в Поморском университете (г. Архангельск) вместе с коллегами, она организовала школу раннего развития для детей. Создание школы русского языка в Нидерландах потребовало смелого и творческого подхода к решению новых, незнакомых задач:

Надо было найти русскоязычных профессиональных педагогов, которые могут работать с билингвами; работать с детьми разного возраста и разного уровня подготовки; говорить на разных языках, чтобы понимать детей, которые совсем не говорят по-русски, и чтобы дети понимали их – в школу приходят дети, говорящие по-нидерландски,– английски,– французски,– немецки,– итальянски; дети, родившиеся в Белоруссии, Германии, Грузии, Казахстане, Королевстве Нидерландов, Литве, России, Украине, Чечне (в школе учатся дети более 20 национальностей) – адаптироваться к нидерландскому подходу в образовании, в котором нет большой дистанции между учителем и учеником, и процесс обучения строится не на авторитете учителя, а на интересе ребенка, который учитель должен постоянно поддерживать. В Нидерландах дети идут в школу в возрасте 4–5 лет, и многие ученики Пушкинской школы приходят сюда, уже имея определенное представление о том, как должна быть устроена школа. Но самое трудное – пробудить детскую мотивацию, потому что детям трудно понять, зачем им нужно в воскресенье идти в школу и учить язык, на котором вокруг не говорят. Чтобы пробудить в детях искренний интерес к русскому языку и русской культуре, дать им возможность развить их творческие способности, создать условия для развития русской речи, у нас проводятся занятия по истории России, музыке, русской росписи, танцам. Мы проводим праздники и творческие вечера. Уже несколько лет ученики Пушкинской школы принимают участие в международной смене лагеря Артек, изучали русский язык в международном языковом лагере «Московия».

Пушкинская школа росла постепенно. Сейчас сюда приезжают не только из Гааги и Амстердама, но даже из Пюмеренда – это на другом конце Голландии. А когда все только начиналось, одним из главных затруднений было то, что русская диаспора в Нидерландах сравнительно небольшая, и профессиональных учителей русского языка и русского как иностранного (РКИ) не так много. Многие учителя были учителями других предметов: химии, математики, музыки, английского… А учить надо русскому и русскому как иностранному. Поэтому все учителя Пушкинской школы прошли курсы методики преподавания РКИ и регулярно участвуют в семинарах и международных педагогических конференциях.

У всех детей разный уровень владения русским языком. Здесь играет роль множество факторов: в каком возрасте ребенок приехал в Нидерланды, один или оба родителя говорят по-русски, ездит ли семья в Россию к родственникам, живет ли с ними русскоязычная бабушка, работает ли мама, смотрит ли ребенок российские мультфильмы и телевидение на русском языке, стесняется ли мама говорить с ребенком на улице по-русски, может ли мама говорить с ребенком по-русски в присутствии голландского папы. Каждый учитель, готовясь к уроку, должен учитывать языковые обстоятельства каждого ребенка и относиться к ним с уважением. Для детей, которые совсем не говорят по-русски, есть отдельный класс РКИ. Какое-то время они учатся в этом классе, а потом переходят в обычные.

Непросто оказалось и найти здание, в котором могли бы разместиться библиотека, танцевальные и художественные классы. За это время Пушкинская школа пережила три переезда. Сейчас, во-многом, благодаря усилиям *Франка Пелса,* секретаря Пушкинского Центра, школа имеет возможность размещаться в здании голландской начальной школы.

Сначала в Пушкинскую школу принимали детей от пяти лет. Но приходили родители малышей и спрашивали, могут ли учиться в русской школе и их дети? Постепенно стало понятно, что чем раньше начинать, тем лучше. Сейчас в Пушкинскую школу в Лейдене принимают на обучение детей с одного года. Классы здесь соответствуют возрасту: в первом классе учатся годовалые малыши, самым старшим – 14.

Директор Пушкинской школы Наталья Барабан, в 2008 г. работая с самыми маленькими детьми, разработала книжки на каждую тему проводимых занятий. Эти книжки использовались как в школе, так и дома дя выполнения домашних заданий. На основе уже имеющегося опыта, в 2012 г. вместе с логопедом из Южной Кореи Евгенией Ершовой разработали оригинальную программу раннего обучения чтению «Азбука семь-Я» для детей 2–4 лет, которая успешно применяется в младших классах школы и дает положительные результаты. В апреле этого года издательство «Билингва» выпустило учебно-наглядное пособие «Азбука семь-Я», позволяющее малышам буквально играючи научится узнавать и различать буквы, и сделать процесс обучения радостным и захватывающе интересным. Пособие включает комплект карточек с веселыми легко запоминающимися стихами на каждую букву и набор выкроек с инструкциями для шитья пальчиковых игрушек – героев азбуки, которых заботливые мамы и папы шьют в то время, пока из дети находятся на занятиях. Все тридцать три игрушки на каждую букву алфавита были разработаны и сшиты Евгенией Ершовой, художник-оформитель – Мария Буканова, а фотографии игрушек на руке одной из учениц школы Любы Лорман были сделаны Александрой Гунц – преподавателем по развитию речи. Согласно заключению

экспертов, использование пособия «Азбука семь-Я» способствует развитию речи, а также отлично развивает мелкую моторику ребенка, сенсорное восприятие (цвет, форма), раскрывает потенциальные возможности обучения через образное восприятие учебного материала в игровой форме. Пособие могут использовать как родители, так и воспитатели, и педагоги для групповых и индивидуальных занятий с детьми 2–4 лет дома, в дошкольных учреждениях, развивающих группах, центрах билингвального образования.

Но не только дети имеют возможность обучаться в Пушкинской школе. Вот уже несколько лет для взрослых в школе работает по две группы (начального и продвинутого уровня) нидерландского, английского и русского языков. Эти группы пользуются успехом, потому что для родителей, бабушек и дедушек это возможность научиться лучше понимать друг друга и детей, возможность найти общий язык.

Постепенно в школу начали обращаться нидерландские организации, имеющие деловые связи с Россией, которым надо, чтобы их сотрудники говорили по-русски, а также российские организации в Нидерландах, которым нужен нидерландский для российского персонала.

Также на базе Пушкинской школы регулярно проводятся семинары для преподавателей русских школ за рубежом, посвященные проблемам билингвизма и современным методикам преподавания русского языка для многоязычных детей, с приглашением специалистов из России и других стран Европы, где наработан конкретный практический опыт.

Педагоги регулярно проходят курсы повышения квалификации.

В следующем году совместно с кафедрой ЮНЕСКО МИОО (Московского института общего образования) и Департаментом образования г. Москвы Пушкинская школа русского языка и искуств в г. Лейден планирует проведение пилотного проекта языкового лагеря в Нидерландах для детей 10–15 лет из России, Нидерландов и Бельгии в Нидерландах.

А в мае 2014 года ученицы Пушкинской школы Вивьен Гизбертз и Алиса Улецкая приняли участие во Втором Международном конкурсе юных чтецов «Живая классика», их замечательное выступление было отмечено жюри и зрителями.

Школьные праздники и традиции

Ничто так не поддерживает интерес к русским культурным традициям, как дорогие нашему сердцу праздники.

Новогодняя ёлка

Самый волшебный праздник для детей – Новый год. Ожидание чуда, ожившая сказка, подарки и конечно же хороводы с Дедом Морозом и Снегурочкой вокруг нарядной, горящей всеми огнями новогодней ёлки. На Новогоднюю Ёлку в Пушкинскую школу приходят не только ученики и их семьи, это праздник, любимый многими голландскими детьми и их родителями. Посмотреть яркий новогодний спектакль, подготовленный учениками и педагогами русской школы в Лейдене, со сделанными своими руками костюмами и оригинальными декорациями, принять участие в хороводах и играх, помочь Деду Морозу и Снегурочке найти подарки, похищенные коварной Бабой Ягой, насладиться весельем под елкой и получить вкусный подарок съезжаются отовсюду.

Праздник мам и бабушек

8 марта – праздник весны, красоты, любви и материнской нежности. Это день, когда в Пушкинской школе поздравляют любимых мам и бабушек!

Цветы, улыбки, весеннее настроение, теплые поздравления, подарки, которые дети сделали своими руками специально к этому дню, выставка детских работ и конечно же праздничный концерт, на котором звучат песни о маме и просто всеми любимые песни советских композиторов – лучшие песни нашего детства, и исполняются танцы разных народов. Русский, татарский, грузинский танцы – в традиционных национальных костюмах… И конечно же, со сцены звучат стихи о маме и о весне.

А после конецерта мамы по традиции представляют на суд зрителей свои головокружительные кондитерские произведения в конкурсе «Мамин торт». Праздник завершается большим чаепитием с конкурсными тортами и не только.

Посвящение в Пушкинята

9 февраля 2014, в канун дня памяти А.С. Пушкина, в Пушкинской школе русского языка и искусств г. Лейден впервые состоялась торжественная церемония посвящения учеников в Пушкинята, а учителей – в Пушкинцы. Были проведены пушкинские уроки, на которых юные Пушкинята читали стихи Пушкина, соревновались в знании чудесных пушкинских сказок и фактов о жизни поэта, конкурсы рисунков.

Иван Ильин, великий русский патриот и философ, писал, что Пушкин – это единственная возможность для русских, оказавшихся вдали от Родины, передать своим детям всю своеобразность русской культуры и русской души, дать им «ключи от тайны русского духа». Потому что Пушкин – это «солнечное сосредоточение русской истории», вобравшее в себя «все необъятное богатство русского духа и всю его вселенскую ширину», выраженное в «глаголах бессмертной красоты»[1].

Для Пушкинской школы день памяти Пушкина – это день русского духа, день связи поколений, живая традиция, через которую детям передается детям эта бессмертная красота русской культуры.

[1] *Ильин И.А.* Родина и гений / Что сулит миру расчленение России. Избранные статьи. М.: – Пересвет. 1992. С. 23.

Символическим воплощением этой традиции стала церемония посвящения учеников в Пушкинята, а учителей – в Пушкинцы. В качестве знаков отличия Пушкинятам и Пушкинцам были вручены дипломы и галстуки с эмблемой Пушкинской школы

Все ученики, педагоги, родители и гости собрались в актовом зале. Директор школы Наталья Барабан представила презентацию, посвященную жизни и творчеству Александра Сергеевича Пушкина и истории Пушкинской школы русского языка и искусств г. Лейден. В завершении церемонии был торжественно исполнен гимн школы.

Затем новоиспеченные Пушкинята и Пушкинцы отправились в свои классы для проведения пушкинских уроков, на которых в присутствии родителей звучали стихи, отрывки из сказок Пушкина, проводились сказочные викторины, конкурсы рисунков и даже собственных сказок о золотой рыбке.

Дети Чернобыля в гостях у Пушкинской школы

Каждый год фонд «Дети Чернобыля» предоставляет возможность детям, живущим в областях Белоруссии, подвергшихся радиоактивному заражению после Чернобыльской катастрофы, провести восстановительно-оздоровительный курс в нидерландском Альфен аан Рейне. Посещение Пушкинской школы ребятами из Белоруссии стало доброй традицией.

Юные гости посещают уроки в Пушкинской школе и принимают самое живое участие в нашем праздничном концерте, посвященном мамам и бабушкам.

Ежегодный Пушкинский бал, посвященный празднованию очередной годовщины со дня рождения А.С. Пушкина и Дню русского языка

Пушкинский бал стал доброй традицией в Пушкинской школе. Это событие уже не первый год отмечается вручением сертификатов об окончании учебного года детям и взрослым, успешно изучающим русский язык вне России на Пушкинском балу. Участие в празднике принимают и другие школы русского языка не только из Нидерландов, но и из других европейских стран.

Двуязычные праздники и проекты

В Пушкинской школе русского языка и искусств г. Лейден проводятся и двуязычные праздники и мероприятия.

29 сентября, в канун дня Освобождения Лейдена, в Пушкинской школе русского языка и искусств прошел двуязычный русско-нидерландский праздник для детей, молодёжи и взрослых «Кеес адмирал тюльпанов»!

Кеес – главный герой детской книги советского писателя Константина Сергиенко о весёлом отважном 12-летнем мальчике, сыгравшем важную роль в освобождении Лейдена от испанцев в октябре 1574 года,– стал главным героем праздника дружбы России и Нидерландов в русской школе г. Лейдена.

В рамках перекрестного Года России в Нидерландах и Нидерландов в России эта замечательная книга была впервые переведена на нидерландский язык, чтобы дети в Голландии могли прочесть о захватывающих приключениях мальчика, о котором они знают из уроков истории.

На празднике была с успехом представлена музыкальная презентация переведенной на нидерландский язык книги «Кеес адмирал тюльпанов» – яркий, великолепно костюмированный спектакль, поставленный специально для этого события известным режиссером Вячеславом Граковским, при участии педагогов, учеников и родителей Пушкинской школы русского языка и искусств г. Лейден.

Также были подведены итоги Всемирного юбилейного конкурса творческих работ детей и подростков, посвященного истории дружественных отношений России и Нидерландов и проведённого Пушкинской школой при поддержке посольства РФ в Нидерландах, издательства «Артём» (Кёльн, Германия), Relief – Русская жизнь Европы (Кёльн, Германия), издательского дома «Инновации и эксперимент в образовании» (Москва, Россия) и др. в рамках перекрестного года.

Почетными гостями праздника были советник-посланник РФ в Королевстве Нидерланды Дмитрий Бородин, культурный атташе посольства РФ в Нидерландах Федор Воронин, Председатель Лейденского Общества Михил Зоннефилле, сын писателя Константина Сергиенко, издатель Артем Сергиенко, автор нидерландского перевода книги о Кеесе Людо Айкелкамп и профессор Лейденского университета Людмила Ван Дер Бос.

Гости праздника, дети и взрослые, имели возможность поучаствовать в мастер-классе по «Сальсе» и «Румбе» под руководством профессионального танцора бальных танцев, бывшего чемпиона и вице-чемпиона России, Литвы, Польши, Чехии, Латвии, Белоруссии и многих других стран Дариуса Ремейки, насладиться подвижными играми и аттракционами во дворе школы, отведать стампот и селедку с белым хлебом – традиционные блюда на празднике Освобождения Лейдена, а также русских блинов, икры и шампанского. А еще – купить только что изданную в нидерландском переводе книгу «Кеес адмирал тюльпанов».

А увенчало праздник феерическое выступление известного в Европе и за её пределами скрипача-виртуоза профессора Игоря Эпштейна из Кёльна и его музыкальное шоу «Кругосветное путешествие».

Поэтические вечера

Устраивает Пушкинская школа русского языка и искусств и поэтические вечера, посвященные поэзии Пушкина, Анны Ахматовой и Николая Гумилева, в кото-

рых с удовольствием принимают участие не только русскоязычные жители Лейдена и окрестнотей. Со сцены звучат стихи на русском языке и в нидерландских переводах. Для голландцев, которые очень любят поэзию, и знают русских поэтов, но не имеют традиции поэтических вечеров, это возможность окунуться в стихию поэзии, а Пушкинская школа становится островком русской культуры.

Семинары и обмен опытом

В Пушкинской школе регулярно проводятся семинары по актуальным проблемам детского билингвизма для педагогов зарубежных школ с участием специалистов из Минестерства образования и науки РФ, кафедры ЮНЕСКО МИОО (Московского Института Общего Образования), Института Русского Языка им. Пушкина, Центра русского языка МГУ им. Ломоносова, РУДН и ведущих издательств, специализирующихся на издании учебной и методической литературы для изучающих русский язык как иностранный, «Златоуст» (Санкт-Петербург) и «Русский язык. Курсы» (Москва), а также программы по обмену профессиональным опытом для педагогов начального и среднего образования российских и зарубежных школ. В семинарах принимают участие и нидерландские преподаватели русского языка, в том числе из организации «Levende Talen», с которой Пушкинская школа ведет переговоры о совместных проектах по развитию русского языка в Нидерландах.

В апреле 2013 года преподаватели Пушкинской школы совместно с педагогами из нидерландских школ по приглашению Минобрнауки РФ участвовали в детском фестивале образования «Стартап» в Москве.

В октябре 2013 года Пушкинская школа русского языка и искусств г. Лейден приняла участие в Пушкинском форуме в Москве.

В 2013 г. Пушкинская школа русского языка и искусств г. Лейден вошла в новый европейский проект LEO EFFECT (Learning from each other effectively), «Учимся друг у друга», направленный на исследование и обобщение опыта школ дополнительного лингвистического образования и их вклада в развитие детского билингвизма в Европе[1].

Проект LEO EFFECT является логическим продолжением Европейского проекта «LEO – To learn from each other» (2009–2011). В ходе работы над этим проектом были изучены опыт и обощены методы работы школ дополнительного образования для двуязычных детей во Франции, Италии и на Кипре, а его результатом стала «Концепция европейской школы дополнительного лингвистического образования», представленная в 2011 году на международных профессиональных форумах и послужившая основой интернет-дискуссий профессионального сообщества директоров и преподавателей школ дополнительного лингвистического образования.

В проекте LEO EFFECT участвуют представители пяти русских школ дополнительного образования из четырех европейских стран:

1. Русская школа дополнительного образования «Солнышко» ассоциации «Русский Альянс», Ницца, Франция – координатор проекта[2]:
2. Центр двуязычного развития «ЛОГОС», Париж, Франция[3].
3. Центр русского языка и культуры в Осло, Новергия[4].
4. Пушкинская школа русского языка и искусств г. Лейден, Нидерланды[5].
5. Центр русского языка и культуры им. А.С. Пушкина, Барселона, Испания[6].

Цель проекта – повысить квалификацию педагогов лингвистических школ стран-участниц, приобрести ценные знания по организации работы с многоязычными детьми – словом, учиться друг у друга! Документальным теоретическим результатом проекта должен стать сборник оригинальных образовательных программ, разработанных в школах-участницах проекта и показавших хорошие результаты.

Первая встреча по проекту прошла в Ницце во время третьей конференции русских школ юга Франции по поддержке и развитию двуязычия русскоязычных детей вне России, которую провела Ассоциация «Русский Альянс», координирующая работу проекта, в октябре 2013 г.

13–16 февраля 2014 г. в Париже в помещении школы «Алые паруса» центра двуязычного развития ЛОГОС состоялась вторая встреча участников проекта, на которой школы-участники проекта представили свои программы. Пушкинская школа русского языка и искусств представила оригинальную авторскую образовательную программу раннего развития для детей от 2 до 4 лет «Азбука Семь-Я».

В апреле 2014 г. в Пушкинской школе русского языка и искусств в г. Лейден состоялась третья встреча участников проекта LEO EFFECT в рамках проводимого 13 апреля семинара «Билингвальная школа – школа будущего», подготовленного в рамках программы НСРС при поддержке Россотрудничества и при участии кафедры ЮНЕСКО Московского Института Открытого Образования (МИОО), издательства «Билингва», а также других русских школ Нидерландов.

Гости и участники семинара посетили открытые уроки в Пушкинской школе, а также уроки старшего преподавателя кафедры ЮНЕСКО МИОО Татьяны Шориной и преподавателя центра русского языка и культуры им. А.С. Пушкина г. Барселоны (Испания) Светланы Белоконевой.

---

[1] Подробнее о проекте читайте здесь: http://www.alliancerusse.fr/?p=266&language=ru#more-266

[2] http://www.alliancerusse.fr/?page_id=14&language=ru

[3] http://alye-parussa.fr

[4] http://www.russisksenter.no

[5] http://www.poesjkinschool.nl/ru/

[6] http://www.centroruso.es

Ольга Каленкова, к.ф.н., руководитель «Лаборатории русского языка как иностранного», член научно-методического совета портала «Наука русской речи», автор серии учебников для детей мигрантов по русскому языку кафедры языкознания МИОО провела в актовом зале семинар для родителей.

Были заслушаны доклады Ольги Каленковой и Татьяны Шориной «Проблема тестирования детей-билингвов на уровень владения русским языком» и «Международные молодежные лагеря – русский язык и культурно – нравственное воспитание: московский опыт».

По завершении официальной части семинара гости и участники семинара имели возможность продолжить общение, обмен впечатлениями и опытом в неформальной обстановке.

Научные исследования

Пушкинская школа русского языка и искусств стала частью научного исследовательского проекта по билингвизму, в котором группа ученых Утрехтского университета, совместно с коллегами из Центра Лингвистических исследований (Берлин) и РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург), изучают языковой профиль русско-немецких и русско-голландских детей-билингвов. Исследование проводится при финансовой поддержке Европейской комиссии.

Цель этого исследования – выяснить, чем именно нормальное двуязычное развитие речи детей-билингвов отличается от недоразвития речи.

Поскольку языковые способности двуязычных детей обычно исследуются с помощью тестов, разработанных для монолингвов, хотя двуязычное развитие принципиально отличается от одноязычного, логопеды часто ставят двуязычным детям диагноз «общее недоразвитие речи».

Исследование направлено на то, чтобы восполнить недостаток знаний по проблемам билингвизма и отсутствие тестов для билингвов.

Пушкинская школа как центр образования и культуры

За десять лет своего существования Пушкинская школа русского языка и искусств г. Лейден стала центром семейного образования и неотъемлемой частью культурной жизни русскоговорящей общины Королевства Нидерландов.

Опыт Пушкинской школы показывает, что семейное образование играет важную роль в обучении детей, учащихся школ дополнительного образования. Непрерывное обучение с раннего возраста в сочетании с разносторонним творческим развитием детей и гибкостью в использовании учебных программ, обеспечивает преемственность и позволяет детям в условиях иноязычной среды учиться не только вровень со своими сверстниками в России, но в некоторых случаях даже и опережать их. Хороший русский язык повышает их шансы при дальнейшем выборе профессии, поступлении в университет и трудоустройстве.

Приобщение к богатой русской культуре, возможность обучения для взрослых, радость общения на родном языке, проживание любимых праздников, добрые школьные традиции, живая связь поколений – все это привлекает в Пушкинскую школу в Лейдене детей и родителей из разных городов Нидерландов и создает особую теплую атмосферу, в которой дети раскрываются, а учителя и родители чувствуют себя реализованными.

Организация корпоративного обучения русскому языку и замечательные двуязычные праздники и мероприятия открывают мир русской культуры для нидерландцев и служат улучшению взаимопонимания между Россией и Нидерландами на уровне экономического сотрудничества, способствует культурному диалогу между нашими странами.

Участие в международных исследовательских проектах в области изучения детского билингвизма и возможностей дополнительного лингвистического образования, проведение семинаров для преподавателей русского языка за рубежом с участием лучших российских специалистов в этой области, сотрудничество с ведущими российскими и зарубежными научными центрами, лучшими российскими и европейскими школами, учреждениями дошкольного образования с богатым опытом преподавания русского языка, билингвального обучения, раннего развития, позволяет коллективу школы постоянно развиваться, используя инновационные методики.

Литература

1. *Анисимова З.* Из моего опыта работы с тинэйджерами. // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 5. С.60–62.
2. *Анисимова З.* Рембрандт и мы. // Эксперимент и инновации в школе 2012. № 4. С.45–46.
3. *Анисимова З.* Щелкунчик (Сценарий). // Эксперимент и инновации в школе 2013. № 5. С.22–26.
4. *Барабан Н.* Всё хорошее обязательно встретится. // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 4. С.43–45.
5. *Барабан Н.* О проекте развития образного мышления детей 2–4-летнего возраста на основе книги «Азбука Семь – Я». // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 6. С. 19–21.

УДК 37.018.26

Чибисова М.Ю.,
к.пс.н.
Московский городской психолого-педагогический университет,
Москва, Россия

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ: ФОРМИРОВАНИЕ ДОВЕРИЯ

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования доверия к школе у родителей детей-билингвов. На основании результатов эмпирического исследования анализируются факторы, препятствующие формированию доверия у инокультурных родителей, показана специфика их образовательных ожиданий. Предлагаются рекомендации по формированию доверия к школе у инокультурных родителей.

Ключевые слова: инокультурные родители, создание доверия, образовательные ожидания.

Регулярное взаимодействие школы с родителями – важный аспект образовательной успешности ребенка. Многочисленные исследования показывают, что включенность родителей в жизнь школы приводит к росту посещаемости и академической успеваемости учеников, а также способствует позитивному отношению к школе, приобретению социальных навыков и улучшению поведения [Moll, Amanti 1992; Samaras, Wilson 1999; Billman, Geddes, Hedges 2005; Epstein 2001; Henderson, Mapp 2002; Hill, Craft 2003] .

Особую актуальность проблема взаимодействия с родителями приобретает в случае билингвальных/инокультурных семей. Согласно ряду исследований, когда семьи вовлечены в образовательный процесс, «ученики показывают более высокие образовательные результаты, независимо от социально-экономического статуса, этнического происхождения или образовательного уровня родителей» [Antunez 2000]. Специалисты подчеркивают, что активное участие семьи в жизни школы полезно как для инокультурных родителей, так и для их детей [Huang 2008].

С психологической точки зрения, фундаментальной основой продуктивного взаимодействия школы и семьи является такая категория, как доверие. Мы воспользуемся следующим его определением: «Доверие – готовность индивида или группы быть открытым и сензитивным во взаимодействии с другой стороной, основываясь на уверенности, что партнер по общению доброжелателен, надежен, компетентен, честен и искренен» [Hoy, Tschannen-Moran 2003: 189] .

Человек или группа воспринимаются как заслуживающие или не заслуживающие доверия в соответствии со следующими критериями [Brewster, Railsback 2003]:

1. Доброжелательность – степень того, насколько партнер по общению принимает близко к сердцу наши интересы и ведет себя так, чтобы защитить их.
2. Надежность – уровень того, насколько вы можете положиться на партнера по общению и уверены, что он вас не подведет, будет вести себя последовательно и непротиворечиво и доведет начатое до конца.
3. Компетентность – уверенность в том, что партнер по общению способен решать задачи, выполнения которых требует его должность или социальное положение.
4. Честность – степень того, насколько партнер по общению проявляет искренность, объективно предоставляет информацию и правдиво общается с другими людьми.
5. Открытость – уровень того, насколько другая сторона стремится к общению и делится информацией с теми, кого это затрагивает.

Партнером по общению может выступать как отдельный человек, так и социальный институт.

В данной статье мы рассмотрим результаты двух исследований, которые проводились в школах и детских садах города Москвы. В исследовании принимали участие родители детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста, а также группа русских родителей, имеющих детей того же возраста. В выборку вошли три группы родителей: мигранты из стран Средней Азии (15 человек) и представители одного из коренных этносов в составе Российской Федерации – татары (10 человек). Выборка русских родителей составила 12 человек. Исследование проводилось методом индивидуального и группового фокусированного интервью. Тексты интервью фиксировались на диктофон и анализировались в соответствии с принципами качественного исследования (см.: [Семенова 1998]. Кросс-культурное сравнение не заявлялось как цель исследования, родителям говорили, что исследование посвящено про-

блемам подготовки детей к школе. Подчеркнем, что при формировании выборки мы столкнулись с тем, что русские родители довольно легко соглашались принять участие в исследовании, тогда как татарские родители и родители из Средней Азии выражали сомнения, и часть потенциальных испытуемых отказалась принять участие в исследовании (что само по себе косвенно указывает на проблему формирования доверия).

При анализе интервью с родителями-мигрантами мы воспользовались вышеприведенными критериями доверия. Родители выражали уверенность в *компетентности* педагогов, говорили о них как о специалистах в области воспитания и обучения. Вместе с тем, было обнаружено противоречивое отношение к педагогам и школе в целом: посещение ребенком школы воспринимается как своего рода достижение семьи, но при этом родители выражают опасение, что школа может оказать на ребенка негативное влияние («Они могут научиться плохому»). В качестве «плохого» выступало, к примеру, недостаточное уважение к старшим. Оценка родителями педагогов, с точки зрения критериев *доброжелательности* и *открытости*, была значительно затруднена языковыми различиями и опасениями возможной дискриминации: невозможность свободно общаться с педагогами на русском языке и неуверенность в том, какая реакция со стороны педагога возможна, выступают в качестве барьеров на пути к формированию доверия. Критерии *надежности* и *честности* практически не были упомянуты.

При анализе интервью с родителями-мигрантами были выявлены специфические факторы, которые могут оказывать влияние на формирование доверия:

- Недостаточная осведомленность об образовательной системе и специфике ее функционирования (например, в Москве управление системой образования имеет окружную структуру, о чем родители-мигранты практически не знали).
- Недостаточная осведомленность в области образовательной политики и отношения школы к этнокультурному разнообразию (родители-мигранты выражали сомнения в том, насколько позитивно педагоги относятся к наличию в классе инокультурных детей, и практически ничего не знали о том, какую позицию занимает Департамент образования по вопросу интеграции детей-билингвов).

Важным фактором формирования доверия является содержание ожиданий родителей от школы и соответствие/несоответствие деятельности педагогов ожиданиям родителей.

Ожидания, или экспектации, могут носить неосознаваемый характер, и в процессе консультирования, скорее всего, не будут обсуждаться совместно с психологом. С.Ю. Головин определяет экспектацию как систему ожиданий или требований относительно норм исполнения индивидом социальных ролей [Головин 1998]. Другими словами, экспектация – это разновидность неформализованных социальных санкций, упорядочивающих систему отношений между индивидами. При этом экспектация, или ожидание, имеет две стороны, заключающиеся вправе ожидать от окружающих поведения, соответствующего их ролевой позиции, и в обязанности вести себя соответственно ожиданиям других людей. С.Ю. Головин различает экспектации предписывающие (должный характер исполнения роли) и экспектации предсказывающие (вероятностный характер исполнения этой роли с учетом индивидуальных особенностей исполнителя и конкретной ситуации) [Головин 1998].

О.В. Баскаева отмечает, что родительские представления становятся агентом социализации в той степени, в какой матери и отцы, руководствуясь своими ожиданиями, формируют представления ребенка о его собственных психологических характеристиках, желаемых достижениях и трудностях, которые могут возникнуть при выборе им неправильной цели [Баскаева 2012] .

Мы провели сопоставление ожиданий татарских и русских родителей на этапе перехода детей из детского сада в школу и обнаружили, что в ожиданиях татарских и русских родителей наряду со сходствами присутствуют явные различия. Прежде всего, если русские родители ожидают, что их дети будут получать знания, то татарские родители ожидают от своих детей хороших оценок. В ожидаемых качествах, которые дети, по мнению родителей, могут приобрести в процессе обучения, русские родители отмечают настойчивость, заинтересованность, сдержанность, ответственность, целеустремленность, усидчивость, самоконтроль, самодисциплину. А качества, отмечаемые татарскими родителями – коммуникабельность, терпение, концентрированность, спокойствие, уважение к учителю. Среди предполагаемых трудностей в предстоящем процессе школьного обучения русские родители отмечают личные качества детей, такие как конфликтность, рассеянность, недисциплинированность, утомляемость. Татарские родители больше акцентируют внимание на внешних факторах: агрессия со стороны сверстников и старшеклассников, адаптация в классе. Обеспокоенность родителей также имеет свои отличия: если русские родители тревожатся по поводу трудностей в учебном процессе, то татарские родители о хороших оценках и адаптации в коллективе. При этом и русские, и татарские родители говорят о том, что их дети должны научиться в школе общению в коллективе, дружбе, вниманию и уважению к старшим.

Таким образом, результаты наших исследований позволяют

утверждать, что формирование доверия родителей детей-билингвов к школе осложнено рядом специфических факторов, учет которых способствует более продуктивному взаимодействию.

Педагогам необходимо рассматривать формирование доверия к школе у родителей детей-билингвов в качестве важной профессиональной задачи. Это не означает проведения особых мероприятий, скорее включение этого аспекта в повседневную деятельность. Важно осознавать, что слова и поступки учителя оцениваются родителями с точки зрения того, насколько он достоин доверия. Опираясь на результаты исследований, можно сформулировать следующие рекомендации по формированию доверия к школе у инокультурных родителей:

- Важно прояснить, насколько хорошо родители представляют структуру и организацию системы образования и по необходимости предоставить необходимую информацию по этому вопросу, по возможности привлекая к этому билингвальных специалистов и/или волонтеров. Для решения этой задачи можно использовать памятки на русском или родном языках или индивидуальные консультации.
- Следует проявлять инициативу во взаимодействии с инокультурными родителями, не дожидаясь, пока они обратятся за помощью. Доброжелательная, эмоционально позитивная беседа способствует уменьшению опасений, связанных с учителями.
- Важно демонстрировать позитивное отношение к культурному многообразию в школе, рассказывать о том, какую работу школа ведет в этом направлении. Также нужно подчеркивать, что поддержка поликультурности является значимым приоритетом системы образования в целом.
- Следует выяснить ожидания родителей от школы. Необходимо понимать, какие задачи ставит семья перед ребенком и чего она ждет от педагога. Для этого эффективно анкетирование или индивидуальные беседы с родителями.

Литература

1. *Баскаева О.В.* Представления родителей как фактор семейной среды: Психологические исследования.– [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://psystudy.ru. 0421200116/0045.– Дата доступа: 05.09.2012 5.
2. *Головин С.Ю.* Словарь практического психолога.– Минск,1998.
3. *Семенова В.В.* Качественные методы: Введение в гуманистическую социологию: Учебное пособие для студентов вузов / Ин-т социологии РАН.– М.: Добросвет, 1998.
4. *Antunez B.* When everyone is involved: Parents and communities in school reform // Framing effective practice: Topics and issues in the education of English language learners.– Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 2000.– P. 53–59
5. *Billman N., Geddes C., Hedges H.* Teacher-parent partnership: Sharing understandings and making changes // Australian Journal of Early Childhood.– 2005.– № 30.– P. 44–49.
6. *Bradley C., Johnson P., Rawls G., Dodson-Sims A.* School counselors collaborating with African American parents // Professional School Counseling.– 2005.– № 8 (5) .– P. 424–427.
7. *Brewster C., Railsback J.* Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers.– Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory, 2003.
8. *Epstein J.L.* School, family, and community partnership: Preparing educators and improving schooling.– Boulder: Westview, 2001.
9. *Henderson A.T., Mapp K.L.* A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement.– Austin: Southwest Education Development Laboratory, 2002.
10. *Hill N.E., Craft S.A.* Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families // Journal of Educational Psychology.– 2003.– № 95.– P. 74–83.
11. *Hoy W.K., Tschannen-Moran M.* The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale // W.K. Hoy & C.G. Miskel, Studies in Leading and Organizing Schools: Information Age Publishing.– Greenwich: CT, 2003.– P. 181–208.
12. *Huang G.H.M., Kimberly L.* Motivations of parental involvement in children's learning: voices from urban African American families of preschoolers // Multicultural Education.– 2008.– V.15.– № 3.– P. 20–27.
13. *Moll L.C., Amanti C., Neff D., Gonzalez N.* Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms // Theory In to Practice. – 1992. – № 31(2).– P. 132–141.
14. *Samaras A.P., Wilson J.C.* Am I invited? Perspectives of family involvement with technology in inner-city schools // Urban Education.– 1999.– № 34.– P. 499–530.

ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

УДК 372.016

Сумнительный Константин Евгеньевич
директор
Центра педагогики М. Монтессори
АПК и ППРО
доктор педагогических наук, профессор
г. Москва, Россия

Сможет ли стандарт спасти дошкольное образование?

Аннотация. Автор обсуждает проблемы введения стандарта в дошкольное образование, рассматривает точки зрения четырех групп субъектов на реализацию стандарта, рассматривает позитивные аспекты и риски введения стандарта в дошкольное образование.

Ключевые слова: дошкольное образование, стандарт, воспитатели, родители, управленцы, воспитанники.

Рассуждения о качестве образования, а уж тем более дошкольного, до сих пор имеют острый привкус спекуляции. Дело даже не в многообразии определения качества образования, а в том, что, если представить качество как «соотношение цели и результата», то в дошкольном образовании разнообразие целей, а, следовательно, результатов образовательного процесса достигает максимума.

Немногочисленные исследования показывают, что в дошкольной практике можно с очевидностью выделить четыре группы, так или иначе осознающие и пытающиеся поддерживать некоторые цели дошкольного образования. Это, несомненно, те, кто непосредственно осуществляет процесс в детских садах. Хотелось бы назвать их профессиональным сообществом, но это было бы явным преувеличением. Что этот слой крайне разнообразен и зачастую не имеет никакой подготовки и даже необходимых знаний о детях и методах работы с ними, говорит, например, то, что во многих регионах началась массовая переподготовка работников дошкольного образования. Связано это с ужесточением квалификационных характеристик и тем, что значительная часть работников не имеют педагогического образования. Содержательно такая подготовка имеет формальный характер и часто направлена лишь на то, чтобы прикрыть разрыв между реальной квалификацией и нормативными требованиями к этой квалификации. Тем не менее у практических работников дошкольного образования есть свое виденье его целей. Оно не всегда формализовано и известно, прежде всего, из опросов.

Вторая группа столь же неоднородная, как и первая,– это родители. Среди них есть те, кто воспринимает детский сад как камеру хранения, но есть и другие – они ждут определенного образовательного или развивающего результата от пребывания детей в образовательных организациях. Об этих ожиданиях мы также можем судить по опросам.

Похоже, как отдельная группа, могут быть выделены управленцы. Культивируемый разрыв между специалистом (в данном случае педагогом), имеющим административную хватку, и управленцем, как представителем отдельной универсальной профессии, а также объявление образования сферой услуг дает о себе знать. У этой группы формируются собственные представления о целях дошкольного образования. В этом смысле показательно, что в сознании руководителей дошкольных учреждений качество дошкольного образования связано с двумя параметрами: сохранением здоровья воспитанников и положительными отзывами родителей (исследование Института развития образования НИУ ВШЭ 2010 г. (И.В. Абанкина, М.Б. Савельева, С.В. Сигалов)) .

Здоровье остается острой и все более усугубляющейся проблемой, но решение ее видится практиками, прежде всего, в организации специальных занятий. От занятий с «волшебным мячом» до введения в детском саду экзотического для нас черлидинга[1]. Очевидно, что все эти попытки связаны с внесением разнообразия в привычную, но уже надоевшую физкультуру. Учитывая, что эти занятия занимают не более получаса в день, они не могут заменить или исчерпать все необходимую двигательную активность, которая необходима детям этого возраста, по мнению физиологов. Кроме того, профилактика заболеваний не может быть исчерпана введением комплексов упражнений в жизнь ребенка. Ведь часто заболевания имеют психосоматический характер. Их частота и сложность зависят от атмосферы, царящей в образовательной организации, и стиля общения, который в ней принят.

И, наконец, четвертая группа. Ее влияние на ожидаемый от дошкольного образования результат некоторые авторы называют «давлением школы». Среди этих ожиданий есть и наличие определенных навыков, которыми должны обладать дети на входе в школу, и идея «выравнивания возможностей», которую пытались заложить в основу концепции предшкольной ступени дошкольного образования. Выравнивание возможностей для школы, прежде всего, предусматривает унификацию не только по входным знаниям и навыкам, но и манере поведения. Эта нереальная и неестественная цель бурно отвергалась дошкольными психологами. Они и составляют пятую группу, которая знает, как надо с точки зрения науки, но не понимает, кто и как сможет реализовать накопленное ими знание о ребенке-дошкольнике и закономерностях его развития в образовательной практике дошкольных учреждений. Заметим, что представления первых четырех групп о целях, а значит, и результатах дошкольного образования не только сильно различаются, но иногда просто не имеют точек соприкосновения. Могут ли они возникнуть и более того могут ли они быть как-то зафиксированы?

Мне как-то пришлось участвовать в небольшом упражнении, в котором, разбив несомненно профессиональную аудиторию на группы, ей предложили дать определение качества образования. Меня лично поразило самое простое определение, которое дали наши английские коллеги. Они предложили лаконичную формулу: «Качество образования – это соответствие стандарту». Это верно, если стандарт определяет цели и желаемые результаты. Копья вокруг стандарта дошкольного образования ломаются уже давно. Но сегодня он принят, и главный вопрос в том, насколько этот документ жизнеспособен. Уже очевидно, что он стал некоторым компромиссом между всеми заинтересованными сторонами. Но вот сможет ли он стать руководством к действию?

Новый стандарт дошкольного образования по идее должен радовать. В нем, что редко можно встретить в нормативных документах, изложен так давно вынашиваемый взгляд на дошкольное детство. Рамка, предложенная стандартом, предполагает безоговорочную победу гуманистической педагогики, как уже объявили некоторые комментаторы, «психологизацию» дошкольного образования. Но пока стандарт во многом остается пусть и нарядной, на все же рамкой. Да, в нем учтены некоторые ошибки, допущенные в Федеральных государственных требованиях (ФГТ), но и в стандарте есть как минимум странные пассажи и положения.

Самый нелепый фрагмент стандарта это структура общеобразовательной программы. Святая вера в то, что программа может определить какие-то изменения в практике, кажется крайне наивной, но, к сожалению, достаточно распространенной. Тенденции, заложенные в программе, даже при проведении специального обучения педагогов не всегда срабатывают, а реальная образовательная деятельность вообще не имеет ничего общего с программой, по которой работает образовательная организация. Работающие в рамках самых гуманистически ориентированных программ педагоги, мягко говоря, не всегда способны выстроить субъектно-субъектные отношения с детьми и учитывать индивидуальность каждого.

Но начнем не с содержания, а со структуры программы, которая на бумаге выглядит крайне странно. Рекомендованные в ней проценты и соотношения частей трудно представить даже схематически, а уж тем более написать. Более того, если следовать этой структуре, то все программы, скроенные до Федеральных государственных требований и по его лекалам, надо основательно корректировать. Это при том что наибольшее раздражение как у практиков, так и у теоретиков в ФГТ вызвала ничем не обоснованная структура, которая корежила продуманные и «выстраданные» авторские программы[2]. Интересно, что и те, кто свои авторские программы переделали, тоже, по мнению разработчиков ФГТ, попали пальцем в небо. Правда, согласно новому Закону «Об образовании» стандарт должен сопровождаться примерной программой. Что это будет за зверь? На каких весах авторы стандарта, а уж тем более контролирующие органы будут взвешивать 60 и 40 процентов, оговоренных в стандарте, да еще в обязательной части и части, формируемой образовательным учреждением, непонятно. Как непонятна разница между обязательной частью

[1] Вид спорта, сочетающий элементы шоу и зрелищных видов спорта (танцы, гимнастика, акробатика).

[2] http://www.toviевich.ru/book/24/479/1.htm

и частью, формируемой участниками образовательного процесса, если и обязательная часть может формироваться самой образовательной организацией. Но это полбеды. Следующая беда – это содержание образования в дошкольном учреждении и, что еще сложнее, его методическое и дидактическое обеспечение. Какие бы прекрасные программы не писались в последние годы, но в практике, так или иначе, разрабатываются четыре направления методического и дидактического обеспечения.

Первое – это, несомненно, использование различных методик поддержания здоровья и развития двигательной активности детей. Физиологи не перестают повторять: дети дошкольники должны двигаться, причем двигаться довольно много. И действительно, движение крайне важно не только для физического, но и для интеллектуального развития ребенка. Обычно в образовательном процессе двигательная активность подавляется или как минимум ограничивается. Подвижным детям очень часто без достаточных оснований ставится диагноз «гиперактивные», хотя эти дети зачастую нормально активные, и им просто не хватает движения.

Второе, на мой взгляд, крайне опасное. Это введение информационно- коммуникационных технологий (ИКТ) в дошкольные учреждения. Дошкольники-практики с трудом могут объяснить смысл этой деятельности. Правда, недавно я услышал первое внятное, но крайне экзотическое объяснение: «Так как умение писать рукой перестает быть актуальным, мы готовим руку ребенка к работе с мышкой». Должен заметить, что практики не могут опереться на сколько-нибудь внятные научные исследования на эту тему. Тем не менее сегодня дошкольное образование не только отдает дань моде на ИКТ, но и в некоторой степени обгоняет в этом начальную школу. По крайней мере, даже авторы, обслуживающие стандарт начального образования, понимают, что злоупотреблять компьютером нельзя. Они пишут: «определенные навыки владения компьютером у них (учеников начальной школы) должны сформироваться. Но умения получать, преобразовывать, оценивать, использовать информацию у учащихся начальных классов могут быть сформированы в процессе работы с печатными текстами, с вербальной информацией»[11]. Как мы видим, даже апологетам обучения в информационно-образовательной среде не приходит в голову, что навыки владения компьютером будут формироваться в дошкольном возрасте.

Что касается проникновения в дошкольные учреждения квазипроектных методов, то здесь практики внешне более убедительны. Они утверждают, что: «проектная деятельность способствует интеграции образовательного процесса. Внутри каждого проекта образуется канва из связующих нитей по основным направлениям развития ребенка, что позволяет в комплексе решать воспитательные и образовательные задачи всех образовательных областей основной общеобразовательной программы дошкольного образования»[2]. Это замечательный пример приспособления к всевозможным документам, которые спускаются сверху. Достаточно без всяких исследований и достоверных результатов воздействия тех или иных приемов и деятельности на детей упомянуть модное слово из федерального документа, и больше ничего объяснять не надо. Правда, у интереса к проектам в дошкольном образовании есть и еще один корень. Это закрепление проектной деятельности как обязательной в стандарте начальной школы. Это опять давление школы или стойкое стремление практиков дошкольного образования удовлетворить и даже предвосхитить требования школы?

Замечу, что, несмотря на все упрощения, которым подвергается проектная деятельность, как педагогическая технология она еще и в начальной школе освоена плохо. Проекты есть, и их достаточно много, но вот образовательный эффект, который мог бы дать метод проектов при правильном его применении, пока мало где достигнут. Даже учителя не всегда понимают, что в основе проектной деятельности лежит проблематизация, невмешательство в работу детей с определенного этапа проекта и что, кроме продукта проектной деятельности, есть еще и серьезные образовательные и личностные результаты, которые при грамотном использовании можно извлечь из метода проектов. Что же такое проект в дошкольном образовании? Вообще правомерно ли его использование на этом этапе обучения в жизни ребенка?

Следующее новшество – это исследовательская деятельность. У ее появления в дошкольном образовании два источника. Это, естественно, подражание школе, в которой исследовательская деятельность также фактически введена стандартом начального образования. Но, с другой стороны, это отклик на идею Н.Н. Поддьякова о том, что: «Детское экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного развития ребенка»[3]. Только вот Н.Н. Поддъяков выделяет два вида ориентировочно-исследовательской деятельности детей, а в практике детских садов присутствует только одна – эксперименты, организованные взрослыми и проводимые фронтально с группой детей. Как замечает

[1] *Е.О. Иванова, Н.М. Осмоловская.* Теория обучения в информационном обществе. М., 2011.

[2] *Е.Г. Ермилова.* У вас есть проект? Газета «Педагогический вестник», № 1, 2014.

[3] *Н.Н. Поддьяков.* Психическое развитие и саморазвитие ребенка. Санкт-Петербург, 2010.

Н.Н. Поддъяков, в них «... не развивается самостоятельный поиск новых решений, без чего невозможно развитие творчества»[1].

Напомню, что навыки развития самостоятельности и творчества ребенка стали лейтмотивами стандарта дошкольного образования. Удается ли их развивать с помощью перечисленных новшеств? Это очень большой и малоисследованный вопрос.

Далее стандарт предлагает четыре аспекта содержания образования. Это:

- предметно-пространственная развивающая образовательная среда;
- характер взаимодействия со взрослыми;
- характер взаимодействия с другими детьми;
- система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

Несмотря на то что все аспекты требуют прояснения, наиболее сложным, на мой взгляд, является предметно-пространственная развивающая образовательная среда. С одной стороны, сегодня концепции такой среды не имеет только ленивый. Но, с другой стороны, для большинства практиков это словосочетание остается «терра инкогнито». Например, два года назад я провел небольшой семинар с руководителями детских садов из примерно 20 регионов России. В ходе групповой работы им было предложено сформулировать свои представления о такой среде и пояснить, чем она должна быть наполнена. Лично меня результат обескуражил. Хоть какое-то внятное представление о предметно-пространственной развивающей образовательной среде имели только представители садов, в которых были группы Монтессори. Другие перечисляли, в лучшем случае, направления воспитания, которые представлены в этой среде, или ту деятельность, которая должна быть в ней представлена, но вот как обеспечить эти направления и тем более деятельность, рассказать не смогли.

На практике мне приходилось встречаться с тремя реальными воплощениями средовой педагогики в дошкольном учреждении. Кроме упомянутого мной метода Монтессори, это группы, принявшие программу «Шаг за шагом» (в российском варианте «Сотрудничество»), где существует проработанная и осмысленная концепция среды, а также ее методическое и дидактическое обеспечение, и детские сады, которые пытались реализовать концепцию подготовленной среды, предложенную лабораторией Н.Н. Поддьякова. На практике такая среда формировалась как серия стандартизированных сюжетно-ролевых игр. Чаще же всего предметно-пространственную развивающую образовательную среду представляют как набор площадок для разных видов деятельности (конструированию, экспериментированию и т.д.). Эти площадки могут быть стационарными или мобильными – это означает, что из закромов время от времени могут доставаться и занимать свое место те или иные пособия. В частности, это означает, что взрослый решает за ребенка, когда и какой деятельностью он должен заниматься. И дело даже не в том, что педагоги хотят в чем-то ущемить ребенка, а в том, что в группах не хватает места на развертывание среды, способной учесть все интересы ребенка и предложить ему все виды деятельности, которые определили для него взрослые. Еще сложнее соотнести эту деятельность с потребностями детей, жестко разделенных по узким возрастным группам. Для меня очевидно, что эффективно такую среду легче создать для разновозрастной группы, как это сделано в системе Монтессори. Так же, как решить вопросы взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса. Может быть, это только один из вариантов обеспечить все аспекты содержания образования в соответствии с введенным стандартом, он уже проверен, результаты его применения известны, как и известен развивающий эффект. И это следующий вопрос к стандарту. Ведь результаты освоения программы (а не образовательного процесса, который действительно трудно запрограммировать, но который с программой часто связан только косвенно) представлены в нем в виде необязательных целевых ориентиров.

Более того, непонятно, как и откуда образовательные организации будут узнавать о достижении тех или иных, часто очень неконкретно, представленных ориентиров. Ясно, что авторы стандарта учли опыт ФГТ, который, предложив интегрированные характеристики детей, поднял седьмой вал измерений этих характеристик самыми неимоверными способами. Дошкольные организации замучились глотать пыль от ног проверяющих и желающих замерить эти характеристики. Сегодня в стандарте почти запрет на такие измерения. Разрешена только педагогическая диагностика и, если перевести это с научного на русский, определение педагогами на глазок наличия или отсутствие тех или иных ориентиров. Психологическое тестирование возможно только с разрешения родителей и должно проводиться только специально подготовленными для этого психологами. Это правильно, но требует серьезной работы для реализации этих идей и серьезной защиты от административного ража, ведь управленцам, а в какой-то момент и родителям захочется узнать не только о целях, которые ставит новый стандарт, но и о результатах его применения. Ведь только их совпадение может подтвердить качество образования. Причем,

[1] Там же.

если верить стандарту, это качество должно сильно отличаться от привычного. И здесь будет иметь большое значение наличие и полнота условий для реализации программы. Ее материально-финансовую составляющую будут уточнять специальными документами. К сожалению, самые лучшие и основанные на самых благих намерениях документы редко сами по себе приносят деньги и материальные ценности. Чаще всего они определяют процедуру и условия их получения. А расстояние от процедуры получения до реального получения у нас зачастую бывает очень большим. Но даже не это главное. Нормативы, по которым осуществляется обеспечение, бывают либо средними по больнице, либо, что еще хуже, определяются исходя из возможностей региона, и они могут различаться в несколько раз. Цены в регионах тоже различны, но не настолько. Значит, либо мы получим детские сады и детей с разными способностями, либо встанет вопрос о нахождении дополнительных источников финансирования дошкольного образования. Возможно, авторы стандарта знают еще какой-то волшебный способ решения проблемы обеспечения всех необходимых условий для реализации своего детища.

Замечу, что уже сейчас эксперты Всемирного банка утверждают, что наша система дошкольного образования по своей стоимости не соответствует уровню развития нашей экономики. Стандартом это положение не исправишь. Как и не уничтожишь миллионную очередь в детские сады и, как следствие, перегруженность детских садов и педагогов в них.

Трудно решить одним документом и проблему уровня готовности педагогов-дошкольников к резкому развороту нашего дошкольного образования от знаниевой и ориентированной на подготовку к школе модели на модель, в центре которой стоит развитие ребенка и ориентация на поддержку «разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства – понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе»[1]. Такой поворот требует серьезной переподготовки педагогов, в ходе которой им будут предложены, а педагогами освоены новые методы работы с детьми и новая дидактика. Кроме того, в ходе переподготовки придется сформировать модель субъектно-субъектных отношений и психологическую готовность у взрослых следовать этой модели. Эти немалые и новые для работников дошкольных организаций усилия хорошо бы поддержать и более адекватным уровнем заработной платы.

Таким образом, у стандарта непростая судьба. Он может так и остаться декларацией, может стать документом для многообразных интерпретаций и потерять свой рамочный смысл, а может реализовать заложенный в нем потенциал. Правда, последний вариант требует серьезной и продолжительной работы и серьезной и довольно дорогой перестройки всего дошкольного образования. Стандарт – всего лишь первый шаг, но мы хорошо умеем следовать названию работы классика марксизма-ленинизма «Шаг вперед – два шага назад». В 2011 году специалисты констатировали, что введение ФГТ не привело к изменениям качества дошкольного образования. Справится ли с этой задачей стандарт дошкольного образования – тоже пока большой вопрос.

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Сайт http://Минобрнауки.рф/документы.

УДК 371.481.022

Сафаралиева Ольга Николаевна.
аспирант кафедры Педагогики и психологии
ФГАОУ ДПО Академия повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
ст. преподаватель кафедры
ФГБОУ ВПО Российская государственная академия
интеллектуальной собственности
г. Москва, Россия

ФГОС дошкольного образования и основные идеи метода М. Монтессори: возможности и пресечения

Аннотация. С появлением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования происходят кардинальные изменения в обозначении статуса ребенка и самого процесса детства. Признается безусловная ценность и уникальность личности ребенка. Современное образовательное пространство «пропитывается» идеями гуманизации и личностно ориентированной концепции. В условиях глобальных перемен в образовании совершенно особенная роль отводится профессиональному и личностному облику педагога. Государство оказывается перед выбором методик, программ, удовлетворяющих новым требованиям в отношении развития личности ребенка и профессиональной и личностной трансформации педагога. В связи с этим становится актуальным изучение и осмысление потенциала тех педагогических систем и методик личностно ориентированного характера, которые заняли свое прочное место в образовательном пространстве, доказав свою значимость, эффективность и продуктивность. Одним из наиболее ярких представителей идей, имеющих гуманистическую направленность является итальянский педагог, психолог, основоположник метода научной педагогики М. Монтессори.

Ключевые слова: педагогическая система М. Монтессори, Монтессори-педагог, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, профессионально-личностное саморазвитие, личностно ориентированная концепция образования, педагог, гуманистическая парадигма образования, предметно-пространственная среда, стимулирующий дидактический материал.

М. Монтессори известный итальянский педагог, психолог, ученый и врач, которая посвятила всю свою жизнь изучению феномена личности ребенка, ее формированию и развитию. Она является автором научной педагогической системы, выступающей в лучших традициях гуманизма и имеющая личностно ориентированную направленность в отношении личности ребенка. Ее педагогическая система широко используется в мировом образовательном пространстве и доказала свою значимость и эффективность.

Становление и развитие педагогической системы М. Монтессори в России происходит достаточно сложно, несмотря на актуальность ее идей и возрастающую потребность современного образования в применении новых методов воспитания, обучения и развития личности ребенка, т.к. к настоящему времени сложилось ощущение неудовлетворенности результатами процесса образования.

В свое время М. Монтессори утверждала, что «… основная проблема в образовании совершенно не имеет никакого отношения к образованию, это социальная проблема. Она заключается в установлении новых, более совершенных отношений между двумя огромными пластами общества – детьми и взрослыми. Это основная проблема, которая требует пристального внимания в противном случае все старания реформировать образования обречены на провал…»[1]. Она утверждала, что «… в любой стране, в любом слое общества имеет место пагубное угнетение слабых сильными» (стендинг с.312), в отношениях «взрослый-ребенок» как правило подобное угнетение происходит бессознательно, т.к. те, кто угнетает любят тех, кого угнетают. Именно это убеждение побудило ее превратить свою работу в «активную общественную компанию во имя понимания ребенка»[2].

Удивительно, что по прошествии стольких лет, высказанная ею позиция оказывается насущной.

Поэтому появление нового ФГОС ДО оказалось таким значимым событием для Монтессори-сообщества в России, так как только сейчас государство карди-

[1] *Стэндинг Э.М.* Жизнь и творчество Марии Монтессори. С-Пб., 2010. с. 312.

[2] *Стэндинг Э.М.* Жизнь и творчество Марии Монтессори. С-Пб., 2010. с. 312.

нально меняет свой взгляд на этап дошкольного детства.

А. Асмолов [1], комментируя данный факт, говорит о том, что теперь «... детство становится самостоятельным этапом развития, за который несет ответственность государство». Признается безусловная ценность и уникальность личности ребенка: «Ребенка нужно ценить, а не оценивать». Подобный взгляд на личность ребенка становится теперь позицией государства и несет всеобъемлющий характер.

Базисными выступают следующие принципы:

1. Поддержка разнообразия развития ребенка. Деятельность ребенка должна быть максимально разнообразной, т.к. у каждого ребенка свой путь развития и для этого он должен иметь возможность и право выбора материала для своей деятельности.
2. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых, педагогических работников и детей. Построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальные особенности его развития.
3. Уважение личности ребенка. И в первую очередь речь идет об уважении взрослого к человеческому достоинству ребенка, формировании и поддержке положительной самооценки ребенка, уверенности в собственных возможностях и способностях.
4. Реализация в формах, специфических для данной возрастной категории основных потребностей формирующейся личности, таких как познавательные, исследовательские, потребности в творческой активности, художественно-эстетическом развитии в форме игры. Подобная необходимость подтверждается тем фактом, что, по утверждению педагогов и психологов, дошкольный ребенок – человек играющий, и обучение входит в жизнь ребенка через игру.

Теперь, огромное значение отводится вопросу о том, что будет ежедневно окружать ребенка, мотивировать его на самостоятельную деятельность, раскрывать его потенциал.

Максимальную реализацию личностного и образовательного потенциала обеспечивает предметно-пространственная среда, в которой развивается и обучается ребенок. Она должна:

- удовлетворять потребности в общении и совместной деятельности детей и взрослых, в двигательной активности, в уединении,
- быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, вариативной, доступной и безопасной.
- быть оснащена средствами обучения и воспитания, соответствующими материалами, которые должны быть разнообразны, так как призваны обеспечивать игровую, познавательную, исследовательскую, творческую, двигательную активность детей.
- способствовать установлению эмоционального благополучия ребенка, давать ему возможность самовыражения.
- быть доступной, так как свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям обеспечивает все основные виды детской активности.

Таким образом, введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования:

- обеспечивает признание значимости и весомости дошкольного детства,
- влечет за собой повышение требований к качеству дошкольного образования,
- призывает к изменениям в педагогическом воздействии с одностороннего влияния «педагог-ребенок» на более многогранное и объемное взаимодействие в системе «ребенок – взрослые – сверстники», так как большое значение уделяется развивающему взаимодействию ребенка со взрослыми и сверстниками, а не только одностороннему воздействию на ребенка.

Безусловно, подобные изменения позиций современного образования требуют качественных изменений с точки зрения профессионально-личностного облика современного педагога, работающего с детьми дошкольного возраста.

Теперь специалисту предъявляется ряд требований компетентностного характера, которыми он должен обладать и уметь:

1. Обеспечить эмоциональное благополучие через личностно-ориентированный подход к каждому ребенку (уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям) .
2. Обеспечить поддержку индивидуальности и инициативы ребенка через создание условий для свободного выбора деятельности, принятия решений, выражения своих мыслей и чувств.
3. Установить правила взаимодействия в разных ситуациях через создание условий позитивных, доброжелательных отношений между детьми, способствовать развитию коммуникативных навыков, которые позволяют разрешать конфликтные ситуации.

Как следствие, возникает необходимость в создании условий для профессионального и личностного развития педагога, способного осуществлять свою профессиональную деятельность в новых условиях эффективно и без психологического и эмоционального дискомфорта для личности специалиста.

Таким образом, современное образовательное пространство встает перед выбором соответствующих педагогических методик, имеющих личностно ориентированную направленность и способ-

ных удовлетворить все основные требования государства в отношении развития ребенка, а также программ переподготовки педагогов, способных реализовать все нововведения в рамках профессиональной среды.

Именно поэтому становится актуальным изучение и осмысление потенциала тех педагогических систем и методик личностно ориентированного характера, которые заняли свое прочное место в образовательном пространстве, доказав свою значимость, эффективность и продуктивность.

Одним из наиболее ярких представителей идей, имеющих гуманистическую направленность, является М. Монтессори.

В своей теории она утверждает, что развитие – это такая функция, которая присуща каждому ребенку, но для ее реализации нужно, чтобы взрослый не мешал. Этот «лозунг» пронизывает всю ее научную концепцию и ей же вторят современные теоретики личностно ориентированной концепции образования (И.С. Якиманская, В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др.). Совершенно, новую, особенную роль отводят она теперь педагогу, учителю, взрослому. Она предлагает приспособить окружающую среду под ребенка, под его духовные потребности.

Позиция М. Монтессори в отношении личности ребенка такова:

- ребенок – это не только потенциальный взрослый – это социальная сущность высочайшей созидательной ценности здесь и сейчас[1];

- ребенок имеет право на независимость, право на деятельность и право исследовать мир самому, а также право требовать подходящие рабочие условия (подготовленное окружение), без которых не может быть выполнена его великая задача – создание человека[2];

- создание нового отношения взрослого к ребенку более осторожного, более уважительного и полного веры во внутренние созидательные силы ребенка.

В своей педагогической теории М. Монтессори делает акцент на двух значимых факторах:

1) впитывающий разум ребенка с рождения до шести лет;
2) значимость в образовании специально подготовленной окружающей среды.

Феномен «впитывающего разума» ребенка объясняет следующим образом – взрослый обучается сознательно, а ребенок абсорбирует знание непосредственно в свою психическую жизнь, впечатления не просто входят в разум, а формируют его. Великий труд построение разума ребенок совершает спонтанно.

Следовательно, возникает необходимость создания подготовленной окружающей среды, которая позволит стать ребенку максимально независимым от взрослого и продолжить свое личностное строительство.

М. Монтесори предъявляет определенные требования к организации окружающей среды:

- в подготовленной окружающей среде находятся только те вещи, которые помогают развитию ребенка;

- она должна быть безопасна;

- подготовленная окружающая среда должна быть красивой, привлекательной (как само помещение, так и материал, который в нем находится);

- пропорции материала должны соответствовать ребенку и его нуждам;

- окружающая среда не должна ничем ограничивать физическую свободу ребенка;

- подготовленная среда должна включать в себя следующие материалы:

1) материалы, необходимые для выполнения упражнений практической жизни,

2) сенсорные материалы;

3) материал для приобретения навыков чтения, письма, счета, истории, географии, живописи, ручной работы и т.д.;

- все в окружающей среде должно иметь свое место и находится на нем;

- в рамках подготовленной окружающей среды особое значение играет поведение Монтессори-педагога, т.к. он является ее хранителем.

Поэтому, особую роль М. Монтессори отводит профессионально личностным качествам Монтессори-педагога:

- основное мастерство Монтессори-педагога проявляется в понимании основной функции подготовленной среды, а также характеристик и назначения каждого отдельного материала, знание особенностей возраста ребенка для которого он предназначен;

- педагог должен быть смиренным и терпеливым, из смирения возникает уважение к душе ребенка;

- педагог должен быть наблюдательным, проницательным, тактичным, опытным и прежде всего милосердным, т.к. именно он является связующим звеном между средой и детьми;

- педагог должен служить ребенку, т.к. стать свободным он не сможет без его помощи;

- он должен уметь подготовить все для работы ребенка и, строго соблюдая границы своего вмешательства, оставить ребенку право на выбор своего занятия тем самым проявляя к нему свое уважение;

- при нарастающей активности ребенка, активность педагога должна спадать, необходимо поощрять независимость ребенка, его свободный выбор и самостоятельную деятельность;

- должен быть привлекательным, приятным детям, невозмутимым, заботливым, полным спокойного достоинства;

- знакомя детей с материалом, педагог должен говорить лишь самое необходимое, проводить трехступенчатый урок и др.

Таким образом:

- приемы и методы работы с ребенком в рамках данной педаго-

[1] *Стэндинг Э.М.* Жизнь и творчество Марии Монтессори. С-Пб., 2010. с. 315.

[2] *Стэндинг Э.М.* Жизнь и творчество Марии Монтессори. С-Пб., 2010. с. 316.

гической системы помогают личности ребенка самостоятельно органически развиваться, они не имеют ничего общего с идеей раннего развития и являются природосообразными;

- естественное, биологическое, психологическое, интеллектуальное, культурное и духовное развитие личности ребенка происходит и стимулируется через работу с дидактическим материалом, имеющим научную основу;

- с целью наиболее эффективного взаимодействия с ребенком учитываются возрастные особенности – сензитивные периоды – развития его личности;

- ребенку предоставляется свободный поиск и выбор в окружающей среде того, что соответствует организации его внутреннего мира, который развивается по естественным природным законам;

- взаимодействие с личностью ребенка происходят в рамках субъект-субъектных отношений в системах «ребенок-ребенок», «педагог-ребенок»;

- получение и развитие навыков социализации происходит через взаимодействие в одной группе с детьми разной возрастной категории;

- данная педагогическая система отводит особенную роль педагогу, взрослому, учителю – роль стороннего наблюдателя и помощника. «Оберегать и направлять внутренние силы, не мешая их раскрытию, устанавливать связь человека с силой внутри него…»[1];

- педагог дает ребенку краткий урок – презентацию – по работе с дидактическим материалом, а затем предоставляет ему право на самостоятельную работу, которая захватывает внимание ребенка, концентрирует его, удовлетворяет внутренние потребности и позволяет осуществлять личности свое интеллектуальное развитие;

- культурное, социальное развитие личности ребенка происходит через самостоятельную работу со стимулирующим дидактическим материалом и через использование уникальной, авторской техники «уроки любезности», которая позволяет запустить механизм поиска алгоритма, который помогает поступать не только в соответствии с собственными импульсами, но и руководствоваться интересами окружающего социума;

- важная роль в данной педагогической системе отводится состоянию независимости. Ребенку предоставляется столько независимости, сколько он может освоить. Через независимость личность ребенка может развиваться согласно законам природы;

- формирование и развитие в ребенке навыков самоконтроля, которое заключается не в навязывании (порой жестком) тех или иных форм поведения, происходит за счет особенного взаимодействия детей и взрослых. Правила должны стать результатом участия ребенка в общественной жизни и личностным открытием, пониманием того, что кроме собственных интересов есть интересы других людей.

Исходя даже из самого поверхностного освещения основных аспектов педагогической системы М. Монтессори, можно с большой долей уверенности констатировать, что она не только выступает в лучших традициях гуманистической педагогики, но и несет в себе все основные компоненты личностно ориентированной концепции образования. Она декларирует о том, что ребенок способен к самодисциплине, самостоятельности, ответственности.

Современные педагоги-практики, осознавая необходимость профессиональной и как следствие личностной трансформации в рамках личностно ориентированной концепции образования, стремятся получить новую квалификацию, которая позволит внедрить в профессиональную деятельность новые идеи и личностно самоизменяться и саморазвиваться.

Практика показывает, что педагогические идеи М. Монтессори близки по духу современному педагогу, поэтому с каждым годом в России их становится все больше. Данный факт свидетельствует об успешной интеграции прогрессивных идей М. Монтессори с отечественным образовательным пространством. Приобретая новую квалификацию, педагог трансформируется не только в профессиональном плане, но и личностно, что позволяет ему открыть для себя истинные основы гуманистической парадигмы образования, которая так актуальна в условиях современности.

Литература

1. http://www.tovievich.ru/phorum/read.php?12,3152
2. *Белухин Д. А.* Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах. М., 2006.
3. *Викулина М. А.* Личностно ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации. Н. Новгород, 2004.
4. *Карпова Ю. А., Пуртова Е. А.* Диагностика смысловой сферы личности профессионала. М., 1997.
5. *Коджаспирова Г. М.* История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты. М., 2003.
6. *Монтессори М.* Впитывающий разум ребенка. СПб, 2009.
7. *Монтессори М.* Дети-другие. М., 2007.
8. *Монтессори М.* Метод научной педагогики. Дом ребенка. М., 2010.
9. *Сумнительная С. И., Сумнительный К. Е.* Начальная школа Монтессори. М., 2008.
10. *Фаусек Ю. И.* Детский сад Монтессори. М., 2007.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html

[1] *Монтессори М.* Самовоспитание и самообучение в начальной школе. М., 2009. с. 16.

УДК 378.046.4

Мартьянова Ольга Павловна
ГБОУ СОШ № 863
руководитель
дошкольное структурное подразделение № 2
г. Москва
Сиденко Елена Александровна
ст. преподаватель
АПК и ППРО
научный руководитель
дошкольное структурное подразделение № 2
ГБОУ СОШ № 863
г. Москва

Готовность воспитателя дошкольного образовательного учреждения к инновационной деятельности в условиях введения ФГОС

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к внедрению инновационных процессов. Авторы рассказывают о создании условий для формирования готовности воспитателей к внедрению ФГОС в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: ФГОС дошкольного образования, инновационные процессы, готовность к инновационной деятельности, дошкольник, воспитатель.

В настоящее время в системе дошкольного образования проходят серьезные обновления: новые формы финансирования, новая система оплаты труда, новые федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (ФГОС ДО), профессиональный стандарт педагога и многое другое. Детские сады стали частью школы, с введением ФГОС они приравнены к первой ступени образования. А педагог это главный субъект модернизации образовательного процесса и образования в целом. Ведущую роль в процессе преобразований играют и педагогические коллективы, имеющие и обладающие способностью к инновационной деятельности. От условий, в которых работает педагог, от самого образовательного учреждения зависит инновационная деятельность педагога, но главным является его личная готовность к такой деятельности [4].

Жизнь и время диктуют свои условия и правила. Оглядываясь назад, можно сказать, что наше учреждение вот уже на протяжении многих лет востребовано у населения района. Почему? Наверное, потому, что мы всегда идем в ногу со временем. Немного истории.

В 90 –е годы 20 века, когда сады пустели и закрывались (низкая рождаемость), мы нашли инновационную для того времени форму работы – «начальная школа – детский сад». Учреждение продолжало развиваться и когда мест в садах не стало хватать, мы нашли другую форму – «центр развития ребенка – детский сад». И опять мы востребованы. Инновационные преобразования приобрели у нас системный характер, благодаря чему менялись не только педагоги, но и учреждение, и предметно-развивающая среда, однако готовность к инновационной деятельности всегда оставалась важным компонентом профессионализма наших педагогов.

Профессиональная готовность является закономерным результатом специальной подготовки и самоопределения любого работника образования. Однако готовность к профессиональной деятельности нельзя путать с готовностью к инновациям [7]. Многим из нас знакомы педагоги, которые любят свою работу и детей, но при этом хотят работать только традиционно и отвергают любые новшества. С чем это связано? Прежде всего, с профессиональным опытом – чем он больше, тем больше у человека складывается определенный стереотип трудового поведения. У такого педагога вырабатывается свой собственный стиль работы, который становится привычкой, а от привычного очень трудно отказаться. В этом и заключается сложность перехода к любой инновационной деятельности: для перехода к новой системе работы необходимо признать кризис старой системы на нескольких уровнях – кризис образовательных целей, содержания образования, его методов, форм и результатов. Если педагога все устраивает: он достигает в ходе занятия поставленных целей, ему интересны формы и методы работы, они хорошо ему удаются, и, наконец, ему нравится получаемый результат, то переход к инновациям маловероятен, если только

их не «назначат сверху». Этот компонент готовности можно назвать проблемно-ориентированным.

В случае если педагог проанализировал свои успехи и затруднения и пришел к выводу, что ему нужно что-то менять, бывает так, что ему не хватает информации: надо действовать, но как? И действительно ли эти инновации так хороши и полезны? Таким образом, следующей причиной отказа от инновационной деятельности может быть отсутствие знаний о сути инновационных процессов, внедряемых в образовании (в частности, о ФГОС). Не имея времени или желания вникать в методику работы в соответствии с новыми требованиями, воспитатель снова делает выбор в пользу традиционной педагогики. При этом нельзя сказать, что он не работает, или работает без отдачи, просто на освоение нового нужно время, а старые способы проверены и надежны. Здесь необходимо отметить, что успешность в освоении инноваций напрямую зависит от того, верит ли педагог в их потенциальную полезность и ценность. Что именно приобретет ребенок, если с ним заниматься в соответствии с новыми требованиями? Этот компонент готовности можно назвать ценностным.

Новый государственный заказ к образованию говорит о том, что существует необходимость перехода к нововведениям, поскольку прежние результаты образования недостаточно высоки. К сожалению, механизмы перехода на новую систему работы с детьми не так прозрачны и понятны педагогам, как хотелось бы. Относительно недавно был осуществлен переход дошкольных учреждений образования на Федеральные государственные требования (ФГТ), и педагоги еще не успели привыкнуть к этому новшеству и почувствовать себя в нем уверенно, и вот снова приходится перестраиваться, осваивая ФГОС.

С этим связан еще один компонент инновационной готовности, а именно, информационный компонент. Для того, чтобы педагог начал работу по новой системе, необходимо обеспечить понимание, в чем она состоит, в частности, в чем отличие ФГОС от ФГТ [2] .

Как известно, разработка стандарта велась с 2013 года рабочей группой ведущих экспертов в сфере дошкольного образования под руководством директора Федерального института развития образования Александра Асмолова. Согласно А. Асмолову, «Стандарт дошкольного образования – это, прежде всего, стандарт поддержки разнообразия детства». Почему возникла необходимость разработки ФГОС для дошкольных учреждений? Это требование нового закона «Об образовании» – дошкольное образование признано самостоятельным уровнем общего образования, и это значит, что оно теперь должно работать в соответствии со стандартами, т.к. все уровни образования стандартизируются. Стандарты разрабатываются, чтобы придать российскому образованию единство, обеспечить преемственность ступеней образования.

В отличие от ФГТ, во ФГОС предъявляются требования к результату дошкольного образования. Это означает, что ФГОС ДО дает право на получение качественного дошкольного образования. В ФГТ проблема качества дошкольного образования сужена до проблемы качества условий осуществления образовательного процесса. Таким образом, государство, общество и родители воспитанников направляют свои моральные и материальные усилия на организацию процесса образования дошкольников вне зависимости от достижения результата. ФГОС выравнивает дошкольное образование с другими образовательными системами непрерывного образования Российской Федерации, предъявляя требования к результату образования на этой ступени [3,8]. Тем не менее, не стоит забывать, что специфика дошкольного возраста такова, что достижения детей этого возраста определяется не суммой конкретных знаний, умений и навыков, а совокупностью личностных качеств, в том числе обеспечивающих психологическую готовность ребенка к школе [3]. ФГОС обозначает необходимость отказа от учебной модели в детском саду, то есть от школьных занятий. В соответствии с ФГОС, образование детей будет проходить в форме занимательных игр, можно сказать, что при этом ребенок «и не догадывается, что с ним не просто играют, а занимаются его развитием». Именно поэтому требования к результатам дошкольного образования сформулированы в виде целевых ориентиров. Ориентир предполагает не жестко закрепленный эталон, а лишь правильно заданное направление развития, примерный образ выпускника первой ступени образования.

ФГОС определяет пять образовательных областей: социально – коммуникативное, познавательное, речевое, художественно – эстетическое и физическое развитие. Также изменился объем обязательной части основной образовательной программы: рекомендованное соотношение – 60% обязательной части и 40% части, формируемой участниками образовательного процесса [8].

Следующий компонент готовности предполагает знание технологии осуществления деятельности в соответствии с новыми требованиями. В этом могут помочь курсы повышения квалификации, проведение проблемных педсоветов, мастер-классов, круглых столов и т.д. Педагоги должны получить ответ на вопрос, как достичь планируемых результатов. Этот компонент готовности можно назвать технологическим.

Переход на ФГОС требует особого внимания и работы с коллективом дошкольного учреждения, потому что любое новшество нуждается не только в пояснении, но и в организации проб деятельности в соответствии с ним [6]. Другими словами, необходимо, чтобы педагоги не только поняли, в чем суть ФГОС, но и попробовали провести занятия в соответствии с новыми требованиями.

Стоит оговориться, что термин «занятие» не используется в тексте ФГОС, но это не означает переход к хаотичной или дезорганизованной свободной деятельности дошкольника. Занятие как форма образовательной деятельности не совсем соответствует возрастным особенностям дошкольников. Тут, скорее, речь идет о развивающей игре, которая также регламентирована в соответствии с возрастными нормами, имеет свои определенные цели и методы проведения. В случае если мы рассматриваем термин «занятие» как занимательное и развивающее дело под руководством взрослого, не отождествляя его с занятием как дидактической формой учебной деятельности, можно считать этот термин условно приемлемым. ФГОС подразумевает занятие как игру, учитывая индивидуальный подход к ребенку и сохраняя самоценность дошкольного возраста. Дошкольник познает мир в игре, ведь именно игра – ведущий вид деятельности ребенка этого возраста и поэтому «занятие» в соответствии с ФГОС должно быть направлено на продвижение ребенка в зону ближайшего развития, а не на передачу знаний со строгой оценкой результата.

Итак, говоря «занятие», мы подразумеваем элемент непосредственно – образовательной деятельности, направленный на развитие дошкольника. Как мы уже говорили, занятия в соответствии с ФГОС должны быть проведены в дошкольном учреждении в качестве проб перехода к новой модели образовательного процесса, что облегчит переход к таким занятиям на постоянной основе и поможет сформировать готовность педагогов к инновационной деятельности. Такие занятия лучше проводить в два этапа: на первом педагоги разрабатывают занятие и проводят его самостоятельно, а на втором – приглашают коллег посетить свое занятие с последующим его обсуждением. Проведение открытых занятий – большой труд, потому что далеко не каждый педагог любит их проводить и почти все испытывают тревоги и опасения по поводу оценки коллегами [6]. При организации данного цикла деятельности необходимо учитывать несколько условий. Во- первых, разработка занятия на первом этапе должна обязательно сопровождаться консультациями относительно того, как провести занятие согласно новым требованиям; во-вторых, полезно до проведения занятия организовать коллективное обсуждение его сценария, разработать технологическую карту или создать конспект и в-третьих, организовать взаимное посещение педагогами этих занятий. Этот компонент готовности можно назвать организационно-деятельностным.

Безусловно, при осуществлении нового вида деятельности необходимо воздержаться от жесткой критики, особенно на первых этапах работы. Возможно даже введение правил, например, правила конструктивной критики (критикуя, предлагай) и приглашения «независимого наблюдателя»- того, кто мог бы профессионально оценить и, в случае необходимости, скорректировать методы работы. Этот компонент можно назвать контрольно- коррекционным.

Еще одним необходимым условием перехода к инновациям является умение проанализировать, оценить и описать технологию своей педагогической деятельности. Это умение называется педагогической рефлексией. Педагог должен уметь передать технологию своего занятия, а может быть, и целого цикла занятий, только в этом случае он может понять, что ему удается лучше всего, и что нуждается в доработке. Активное обсуждение успехов и затруднений внутри педагогического коллектива, публикация своего опыта, участие в конкурсах, конференциях – все это помогает развить способность педагога к рефлексии [1] .

Подводя итог, можно сказать, что условием успешного развития инновационных процессов в сфере образования становится инновационный потенциал коллектива. Без становления его самоопределения на нововведения как условие развития, все инновации будут носить внешний, формальный характер и не приведут к желаемому результату. Измениться должен, прежде всего, подход педагога к организации педагогического процесса в новых условиях, а соответственно и вся методическая работа ДОУ. Любая инновация – это изменение существующей практики, а готовность к инновациям приходит только через принятие факта их необходимости, понимания их сути и, конечно, через деятельность.

Литература

1. *Абрамова Т.В., Баранова Ю.Ю.* Методические рекомендации по проведению общешкольного собрания с родителями будущих первоклассников в условиях введения ФГОС начального общего образования. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 5.С. 25–30.
2. *Белорукова Е.М.* Краткие методические рекомендации по итогам эксперимента «Апробация механизма введения ФГОС в практику начальной школы». // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 2. С. 73–80.
3. *Гальковская И.В., Мордвина Н.Д.* Новые формы воспитательной работы как средство реализации оптимизационной модели организации внеурочной деятельности обучающихся в соответствии с ФГОС. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 1.С. 38–44.
4. *Ехлакова Т.М., Смертина Л.А., Селянина Н.Н., Сальникова Л.В.* Воспитательная система нравственного становления ребенка-дошкольника «Сад добродетелей». // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 2. С. 50–58.
5. *Лазарев В.С.* Управление развитием школы. М., 1995.
6. *Сиденко Е.А.* О некоторых теоретических аспектах формирования у работников образования мотивации достижения. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 4. С.35–48.
7. http://banauka.ru/2463.html
8. http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html

УДК 616.97: 612.081

Ибирайым кызы Айжан
кандидат педагогических наук
зав. лабораторией Кыргызской академии образования
Кыргызская Республика

Диагностика при выполнении требований Государственного образовательного стандарта

Аннотация: В этой статье рассматриваются государственный образовательный стандарт, состоянии выполнении требований государственного образовательного стандарта, диагностика и диагностическая деятельность педагога, а также роль диагностики в общеобразовательных процессов.

Ключевые слова: Государственный образовательный стандарт, требований государственного образовательного стандарта, диагностирование и технология диагностики.

Посредством всестороннего изучения уровня образования можно определить состояние и прогнозировать будущее развития общества. Проводятся определенные мероприятия для приведения системы образования в соответствие с новыми требованиями общества, ее интеграции в международное образовательное пространство. За последние 20 лет на государственном уровне принят ряд законов и программ. В числе таких мероприятий самыми значительными можно назвать разработку и внедрение в практику государственного образовательного стандарта.

В 1994–95-х годах была создана рабочая группа из числа ученых Кыргызского института образования, которая разработала временный государственный образовательный стандарт общего образования Кыргызской Республики. Этой же рабочей группой в 2003–2004-х годах были доработаны и предложены для утверждения государственные образовательные стандарты по двадцати пяти учебным предметам. В 2008–2009-х учебных годах был утвержден базисный учебный план для общеобразовательных школ.

Теоретические и методологические исследования по государственному образовательному стандарту, вопросы его содержания и структуры, составления и обновления были затронуты в трудах А. Абдиева, И.Б. Бекбоева, К.Д. Добаева, Э.М. Мамбетакунова, А.М. Мамытова, Т.Р. Орускулова, Т.М. Сияева, М. Субановой и др. Результаты их работ составили основу применения государственного образовательного стандарта в образовательном процессе. Кроме этого, в исследовании данной проблемы, ценные мысли по содержанию и применению образовательного стандарта выражают российские ученые В.С. Леднев, В.П. Беспалько, А.А. Кузнецов, Г.С. Ковалева, В.Г. Разумовский, А.О. Татур, С.Е. Шишов и др.

Государственный образовательный стандарт в Кыргызской Республике является нормативным документом, нацеленным на повышение качества образования. Следовательно, стандарт – это ориентир в обеспечении качества образования. В то же время стандарт определяет планку достижения определенного уровня системы образования, в том числе и учащихся. В литературе отмечается, что существуют внутренняя (оценивание, применяемое в учебном процессе) и внешняя (независимая, т.е. проведение государственной аттестации, мониторинга) оценки выполнения требований стандарта и задача заключается в том, что должны быть установлено их четкое взаимодействие на практике.

Функционирование различных форм образования в Кыргызской Республике обусловливает создание единого образовательного пространства по всей республике и на его основе обеспечения единого образовательного уровня. Появляется необходимость интеграции системы образования Кыргызстана в международную культурную сферу и мировую образовательную систему. Стандартизация образования – это объективная необходимость, исходящая из внутренних проблем удовлетворения общественного запроса, упорядочения образовательной практики. В этой связи нами проанализированы подходы России, стран Европы, США и Кыргызстана к содержанию образования в контексте его стандартизации. Результат анализа позволил определить следующие предпосылки разработки стандарта:

- необходимость повышения качества образования, сохранения его стабильности, повышения интеллектуального потенциала общества;
- необходимость установления эквивалентности знания;
- снижение качества регионального образования и наличие в нем существенных недостатков;
- необходимость решения проблем, существующих в практике реализации функций системы образования и др.

Настоятельной необходимостью стало требование о том, что обучение должно быть ориентиро-

вано на конечный результат. Это означает, что требования государственного стандарта должны стать ориентиром усвоения, конкретизированной целью усвоения.

Поэтому современное общество акцентирует свое внимание на повышение качества образования посредством применения современных средств обучения. В его центре находятся, во-первых, качественное усвоение знаний, во-вторых, применение знания на практике и умение решать проблему.

Стандарт регулирует содержание образовательных программ, требования к качеству подготовки выпускников и определяет достаточный объем учебной нагрузки и предлагает систему оценивания учебной деятельности. Но, как показывает практика, требования государственного образовательного стандарта реализуются в недостаточной степени. Вместе с тем, при определении уровня подготовки выпускников остается неизвестным: выполнены ли требования государственного стандарта, уделяется ли должное внимание на разработку средств диагностики. Решение данных проблем связано с уточнением ряда процессов в образовании, с разработкой условий и с непрерывным их отслеживанием.

Следовательно, учебный процесс должен быть организован с учетом выполнения требований государственного образовательного стандарта. С другой стороны, анализ показывает, что содержание школьного государственного образовательного стандарта носит диагностический характер, а предъявляемые в нем требования также обусловливают необходимость контроля за состоянием образования посредством проведения диагностики в учебном процессе.

При проверке результата образования недостаточно акцентировать на оценивание. В определении состояния выполнения государственного образовательного стандарта более эффективный результат даёт педагогическая диагностика, чем оценивание и проверка.

Диагностика обладает большими возможностями определения субъективных качеств ученика. К примеру, при постановке вопросов: сформированы ли у учащихся умения выполнять различные виды деятельности; какие способы деятельности использует учащийся для достижения намеченной цели; на каком уровне сформированы у учащихся навыки самоконтроля и саморефлексии; насколько сформированы у учащихся учебные возможности? – полнее ответ может дать диагностический инструментарий. Одной из актуальных проблем методики преподавания учебных предметов стало значительное изменение отношения к обучению в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта, проверке и оцениванию знаний, умений и навыков учащихся, а также диагностике результатов обучения.

Диагностика позволяет не только выявить состояние и уровень сформированности результатов обучения, но и определить характер и причину отставания, допущенных учеником ошибок. Поэтому мы считаем, что диагностика более основательно может выявить уровень выполнения требований образовательного стандарта, чем педагогическая оценка. Исходя из этого диагностическим свойством государственного образовательного стандарта мы определяем познавательную характеристику о состоянии освоения содержания общеобразовательной программы, об уровне подготовки учащихся и выпускников, о целесообразности условий к реализации общеобразовательных программ.

В настоящее время отсутствуют педагогические исследования по педагогической диагностике выполнения требований государственного образовательного стандарта. Проблема по диагностике выполнения требований государственного образовательного стандарта в достаточной мере остается неисследованной: не определены методы и средства диагностики выполнения требований к уровню подготовки, определяемой государственным образовательным стандартом.

В этой связи, в качестве одного из рассматриваемых моментов можно считать значение, функции, принципы диагностики в общеобразовательном процессе и в педагогической деятельности.

Педагогическая диагностика в нечетко выраженном виде присутствует в любом педагогическом процессе, начиная с взаимодействия учителя и ученика на уроке кончая управлением системой народного образования в целом [6]. Диагностика нужна для выявления предпосылок реализации педагогических целей, степени их достижения, причин, неудач в учебно-воспитательной деятельности и т.п. Исходя из потребностей образовательной практики, можно сформулировать следующие направления диагностики [3, с. 15]:

- выявления исходного уровня и перспектив развития ребенка как основа для прогнозирования и целеполагания;
- определение развивающего потенциала среды становления и развития ребенка и отдельных средств обучения и воспитания как основание для их отбора и проектирования педагогических систем;
- мониторинг (контроль прохождения и коррекция) педагогического процесса;
- оценка результативности педагогического процесса, выявление возможностей ее совершенствования.

Таким образом, диагностическая деятельность педагога становится основой технологизации современной образовательной практики, повышения ее эффективности, рациональности, целенаправленности. Поскольку именно диагностика позволяет выявить реальные проблемы развития ребенка и направить усилия педагога на их разрешение, без диагностической деятельности немыслима гуманитаризация педагогического процесса. Под этим подразумевается и процесс отслеживание выполнений требований общеобразовательного государственного стандарта.

Диагностика во всех случаях является основой мониторинга. В последние годы в отечественной и зарубежной педагогике все чаще говорится о необходимости мониторинга педагогического процесса как целостной системы контроля, коррекция и управления им на основе понимания объективных закономерностей и прогностично заданных целей. Очевидно, что в решении этой задачи ведущая роль принадлежит грамотной диагностической деятельности, так как она лежит в основе педагогического мониторинга.

Мониторинг характеризуется не только системностью (сложным составом, структурой, логической соподчиненностью компонентов), но и системностью (продолжительностью, периодической повторяемостью).

В педагогической науке выделяются несколько видов мониторинга, которые классифицируют по разным основаниям по: *функциям, этапам обучения, временной зависимости, частоте процедур, охвату объекта наблюдения, организационным формам, формам объект-субъектных отношений и по используемому инструментарию.*

Согласно А.М. Саранову, при выделении компонентов мониторинга относятся [3, с.19]:

- *диагностический мониторинг* – целенаправленный сбор информации о состоянии управляющей системы и результатах педагогического процесса; проверка выполнения учебных программ и плана;
- *мониторинг деятельности*, направленный на определение усвоения учениками знаний и умений, навыков, уровня их обученности и воспитанности;
- *мониторинг согласования управления* – выявление затруднений учителей с целью оказания им помощи.

Перечисленные компоненты раскрываются сущность через функции педагогической диагностики:

- ✓ *Информационная функция.* Эта функция обеспечивает обратную связь (информирование о состоянии исследуемого педагогического объекта) только в том случае, если цели поставлены диагностично, а субъекты образовательного взаимодействия заинтересованы в получении диагностически достоверной информации и, следовательно, активны.
- ✓ *Прогностическая функция* позволяет выявить причинно-следственные связи между применяемыми средствами, условиями и результатами педагогической деятельности и выработать прогноз протекания учебно-воспитательного процесса, законосообразное проектирование и контроль действий педагога.
- ✓ *Контрольно-корректировочная функция* позволяет управлять педагогическим процессом через устранение конкретных затруднений, которые испытывают педагог и ребенок в практической реализации и освоении развивающего потенциала образования.
- ✓ *Оценочная функция.* Эта функция дает возможность качественно и количественно оценить результативность деятельности каждого педагога в отдельности и педагогического коллектива в целом.
- ✓ *Стимулирующая функция.* Определяет роль самого процесса диагностики и получаемых данных в развитии рефлексии, самосознания, самооценки, самоотношения, в осознанности формирования позиции обучаемого, воспитанника. Диагностика в этом смысле становится основой для адекватного самоопределения не только педагога, но и обучаемого (воспитанника).

Но, как показывает практика, вопросы организации диагностики с опорой на требования государственного образовательного стандарта глубоко не исследованы и требования государственного образовательного стандарта реализуются в недостаточной степени. Поэтому появляются необходимость разработать технологию диагностики выполнения требований стандарта.

В связи с этим можно сделать вывод, что согласно технологическому подходу, в диагностике выполнения требований должны быть решены следующие вопросы: предварительное планирование учебного процесса (уточнение целей и задач, средств и методов, определение критериев и показателей проверки); организация самого процесса в соответствии с планом; проведение отслеживания процесса обучения; применение необходимых мер обнаружении противоречий. Вопрос диагностики выполнения государственного образовательного стандарта может быть эффективно решен в рамках технологического подхода.

Литература

1. Абдиев, А. Проблема стандартизации школьного образования [Текст] / А. Абдиев // Известия КАО. № 1. Бишкек, 2008. С. 25–28.
2. Бекбоев, И.Б. Жаны муундагы келечек мектептин базалык мунөздөмөлөрү жана азыркы мектептин ишинин мазмунун жаңылоого коюлуучу талаптар жөнүндө [Текст] / И.Б. Бекбоев // Эл агартуу. № № 3–4. 1999. С. 1–13.
3. *Борытко Н.М.* Диагностическая деятельность педагога [Текст] / Н.М. Борытко / Под.ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. 2-е изд. М.: «Академия», 2008. 324 с.
4. *Калдыбаев С.К.* Билим берүү стандартынын аткарылышына карата диагноздоо мамилеси [Текст] / С.К. Калдыбаев, А. Ибирайым кызы // КУУ жарчысы. № 4, Бишкек, 2011. С.64–68-бб.
5. Кыргыз Республикасынын мектептик билим берүүнүн мамлекеттик стандарты. / Кутбилим, Бишкек, 13-август, 2004-ж.
6. *Саранов А.М.* Инновационный поиск в современной развивающей школе: учебное пособие к спецкурсу. Волгоград, 1990.

УДК 37.01

Калдыбаев Салидин Кадыркулович
доктор педагогических наук
профессор Нарынского государственного университета
г. Нарын, Кыргызская Республика

Вопросы стандартизации школьного образования в Кыргызской Республике

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы модернизации содержания школьного образования в Кыргызской Республике; проанализировано содержание государственного образовательного стандарта школьного образования и Рамочного национального куррикулума; охарактеризованы новые идеи и подходы Рамочного национального куррикулума.

Ключевые слова: государственный образовательный стандарт школьного образования, рамочный национальный куррикулум, ключевые и предметные компетенции, диагностическое и суммативное оценивание.

Модернизация системы образования в Кыргызской Республике нацелена на приведение результатов ее деятельности в соответствии с запросами государства, общества и личности. Изменения в экономической жизни и социальных отношениях, начавшиеся в 90-е годы XX века, обусловили качественно новые требования к кадровому ресурсу. Стало известно, что конкурентоспособность на современном рынке труда во многом зависит от способности работника приобретать и развивать умения и навыки, которые могут применяться к целому ряду ситуаций. Общественность стала понимать, что сегодня успешная профессиональная карьера невозможна без готовности осваивать новые технологии, адаптироваться к иным условиям труда, решать новые профессиональные задачи.

Школа, ориентированная исключительно на академические и энциклопедические познания выпускника, с точки зрения новых запросов рынка труда, стала устаревать. Выход из создавшейся ситуации должен быть в том, что образование должно нацеливаться на формирование у выпускника ключевых компетентностей, которые могут стать ответом системы образования на требования государства и общества. Таким образом, вхождение в рыночную экономику требовало принципиально менять цели образования. Другими словами, отечественная школа нуждалась в смещении акцентов со знаниевого на компетентностный подход к образованию. В этих условиях появилась необходимость принять ряд нормативных документаций, регулирующих деятельность системы образования в новых экономических условиях. В принятом Законе «Об образовании» впервые введено понятие «государственный образовательный стандарт» и вместе с тем, появилась необходимость в переходе к системному управлению институтом образования. В системе образования созданы предпосылки для замены устоявшейся практики законом – стандартом, выступающим как инструмент правового регулирования отношений субъектов системы образования, с одной стороны, и государства и общества – с другой.

В соответствии с законодательством Кыргызской Республики, государственные образовательные стандарты выступают как важнейший нормативный правовой акт, устанавливающий систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, реализующем основные образовательные программы.

В 1994–95 годах в Институте образования Кыргызской Республики создан рабочий коллектив и разработан временный государственный стандарт общего образования. Стандартизация содержания образования предполагала формирования обязательного минимума содержания основных образовательных программ, определения максимального объема допустимой учебной нагрузки, установления официальных государственных требований, предъявляемых к уровню подготовки выпускника, а также формы документов, удостоверяющих освоение обучающимися соответствующих образовательных программ. Предписывалось внедрение государственных образовательных стандартов на соответствующие уровни образования и его обязательность выполнения всеми видами образовательных учреждений вне зависимости от форм получения образования. Был заметен развивающийся потенциал образовательных стандартов, который нацелен на развитие системы образования в условиях быстро меняющейся образовательной среды. Об особенностях временного государ-

ственного образовательного стандарта можно сказать следующее:

1) впервые была разработана концепция о государственном образовательном стандарте как о нормативно-правовом документе системы образования;
2) определены содержание и структура государственного образовательного стандарта: концепция, базисный учебный план, стандарты по учебным предметам, система измерения;
3) выдвинута идея о нормировании учебного процесса посредством стандарта;
4) определены основные документы, которые должны быть включены в состав стандарта: обязательный минимум усвоения содержания образования, требования к уровню подготовленности выпускников, учебная нагрузка учащихся.

В начале XXI века мир вступил в период громадных изменений цивилизационного масштаба, охватывающие по существу все страны. Переход к постиндустриальному обществу резко ускорил процессы глобализации, усилил взаимозависимость стран и культур, активизировал международную кооперацию и разделение труда.

Новыми нормами становятся:

- жизнь в постоянно изменяющихся условиях, что требует умения решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы;
- жизнь в условиях поликультурного общества, выдвигающая повышенные требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности.

Существенным ускорителем этих процессов стали новые информационные технологии, открывающие неограниченный доступ к информации, что принципиально меняет возможности коммуникации, порождает иные возможности для принятия решений, требует критического восприятия информации, выработки собственной позиции.

Современному человеку в течение жизни приходится неоднократно менять сферу занятости и осваивать новые профессии. Это приводит к тому, что на смену ведущего при построении и развитии образовательных систем лозунга «Образование для жизни» приходит лозунг «Образование на протяжении всей жизни».

Появление новых вызовов времени вынуждает отвечать на них реформой образовательных систем, осуществляемой сегодня во многих странах мира. Эти вызовы порождали новые требования к образованию, в числе которых был вопрос разработки новых стандартов. Постановлением Правительства Кыргызской Республики № 554 от 23.07.2004 года был принят «Государственный образовательный стандарт школьного образования» [1]. Принятый новый стандарт имел некоторое преимущество по сравнению с временным стандартом по следующим признакам:

1. Стандарт содержит обязательный минимум для освоения в образовательной программе, цели образования и требования к уровню подготовки школьников. Обязательный минимум для освоения опирается на деятельностный подход. Ориентация образовательного стандарта на результат делает понятие результата образования принципиальным элементом концепции. Стандарты 90-х годов созданы в рамках «знаниевой» парадигмы, в которой целью образования была передача учащемуся определенной суммы знаний, а главный элемент образовательного процесса – репродукция этих знаний. Деятельностный подход к освоению образовательной программы предусматривало формирование таких умений и способностей, как анализ, синтез, сравнение, оценка, классификация.

2. Обобщенные способы деятельности, общие учебные умения определены как самостоятельный блок. В стандарте отмечена необходимость реализации компетентностного подхода.

3. Сделана попытка систематизации к уровню подготовки школьников. Расположение деятельностей по уровням сложности согласовано с логикой изучения учебных предметов. Требования состоят из следующих частей: а) знание/понимание; б) овладение навыками; в) применение освоенных знаний и умений.

Предполагается, что при таком подходе учебный предмет строится как система знаний и существенных свойств и отношений, характерные для определенной предметной области, которые осваиваются в ходе целенаправленно организованной учебной деятельности. Следовательно, стандарт 2004 года провозглашало осуществление деятельностного подхода в системе образования Кыргызстана.

Заметно, что стратегические документы по развитию образования Кыргызской Республики были приняты с позиций обеспечения образования человека в течение всей жизни, обеспечения равенства доступа к образованию, повышения эффективности использования ресурсов, которые направлены на раскрытие талантов и потенциала каждого человека и развитие личности обучающихся. Такую же позицию придерживает и решение Всемирного форума по образованию ЮНЕСКО [2]. Основная идея, принятая в форуме решения, состоит в обеспечении образования для всех и широкое использование ресурсов для улучшения жизни людей и общества. Это обстоятельство послужило одним из оснований модернизации не только содержания школьного образования, предусматривающего переход от знаниевого подхода к компетентностному подходу, но и осознания реальной необходимости развития связей и партнерских отношений в организации образования с семьями, экономическими кругами, ассо-

циациями, деятелями культуры и другими.

Эти идеи послужили для разработки и принятия Рамочного национального куррикулума среднего общего образования Кыргызской Республики. Куррикулум представляет собой систему документов, в которых отражаются общие требования к системе образования и конкретные модели управления образовательным процессом. Отмечено, что Рамочный национальный куррикулум обладает преемственностью с Государственным образовательным стандартом школьного образования Кыргызской Республики и обеспечивает переход от государственной (ведомственной) ответственности за образование, закрепленный в Государственном стандарте, к становлению образования как системы, получающей социальный заказ и несущей ответственность перед обществом за качество образования [3] .

Рамочный национальный куррикулум призван сформировать новый подход к организации обучения в условиях личностно-ориентированной школы. В таких условиях организации обучения, система образования будет строиться на основе учета индивидуальных способностей и интересов самих учащихся. Важным обстоятельством является также то, что внедрение Рамочного национального куррикулума будет сопровождаться со значительными изменениями в содержании школьного образования, в технологиях обучения учащихся и в управлении системой образовательного процесса. Другими словами, предполагается, что произойдет уточнение ценностей современного школьного образования, ориентированного на конечный результат. Еще одна особенность куррикулума состоит в том, что по окончании начальной, основной и старшей школы будет осуществлен независимый контроль результатов обучения. Моделирование нового содержания школьного образования в Рамочном куррикулуме связано со следующими обстоятельствами:

1. В куррикулуме выделено семь образовательных областей – языковая, математическая, естественно-научная, технологическая, социальная, образовательная, а также область, охватывающая культуру здоровья и искусства. Уточнение миссии содержания каждого предмета школьного образования в Кыргызстане в настоящее время осуществляется в пределах вышеуказанных образовательных областей.

2. Необходимость повышения конкурентоспособности экономики Кыргызстана, освоения новых технологий, развития технологического мышления обусловили применять компетентностный подход к обучению.

В куррикулуме определены ключевые и предметные компетентности, основанные на знаниях, умениях и навыках, призванные отражать соответствующие ценности и результат обучения. В качестве ключевых компетентностей выделены информационная, социально-коммуникативная, а также компетентности, связанные с самоорганизацией и разрешением возникших проблем.

Информационная компетентность предполагает готовность ученика использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности, делать аргументированные выводы, а также позволяет ученику принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации.

Социально-коммуникативная компетентность означает готовность учащегося соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, цивилизованно отстаивать свою точку зрения на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т.п.) других людей. Смысл данной компетентности состоит также в готовности получать в диалоге необходимую информацию и представлять ее в устной и письменной форме для разрешения личностных, социальных и профессиональных проблем. Она позволяет использовать ресурсы других людей и социальных институтов для решения задач.

Самоорганизация и разрешение проблем представляет собой готовность обнаруживать противоречия в информации, учебной и жизненной ситуациях, разрешать их, используя разнообразные способы, самостоятельно или во взаимодействии с другими, а также принимать решения о дальнейших действиях.

Компетентности формируются при осуществлении учащимися разных видов деятельности (образовательной, социальной) как в процессе обучения в учебном заведении, так и за его пределами. В связи с этим одной из важнейших задач школы становится формирование определенной образовательно-культурной среды, в которой живет и развивается учащийся. Основными направлениями в практической подготовке учащегося становятся самостоятельная работа, учебное и научное исследование, проектирование, эксперимент.

Определены уровни сформированности ключевых компетентностей. Первый уровень компетентности характеризуется умением учащихся следовать заданному образцу (заданному алгоритму, выполнения действий). Второй уровень характеризуется способностью выполнять простую по составу деятельность, применять усвоенный алгоритм деятельности в другой ситуации. Третий уровень подразумевает осуществление сложносоставной деятельности с элементами самостоятельного конструирования собственной деятельности и ее обоснованием.

Выделенные уровни не привязаны к ступеням обучения. На каждой ступени обучения предполагается овладение учащимися

компетентностями всех уровней в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями с учетом образовательных условий.

3. Международный опыт показывает, что одним из направлений, способствующих внедрению личностно-ориентированного обучения, является использование современных форм и способов оценивания. В Рамочном национальном куррикулуме предусмотрена организация диагностического, формативного, суммативного и итогового видов оценивания. Соответственно, предметный куррикулум должен предусмотреть использование указанной системы оценивания достижений обучающихся в ходе учебного процесса. В частности, *диагностическое оценивание* предусматривает оценку уровня знаний и умений учащихся до начала учебного процесса (или в начале изучения новых разделов школьного предмета). Оно выявляет уровень первичных знаний и умений учащихся на какой-либо стадии обучения предмету, которое помогает учителю правильно организовать дальнейший процесс обучения. *Формативное оценивание* проводится в ходе учебного процесса и определяет промежуточные достижения учащихся. Часто оно выражается в оценочных суждениях учителя. *Суммативное оценивание* предусматривает оценку достижений учащихся по завершении обучения отдельных разделов школьного предмета. Формативная и суммативная виды оценок включают количественную и качественную составляющие и осуществляются с использованием специальной системы критериев. С их помощью оценивается только конкретная работа, выполненная учащимися, но не сам уровень его способностей. Отметка рассматривается как замер уровня освоения той или иной компетенции. *Итоговое оценивание* выполняет функцию оценки достижений учащихся по итогам освоения школьного предмета и она выставляется по результатам суммативного оценивания.

4. Система учебных занятий в начальной школе имеет специфические особенности. Она должна быть построена таким образом, что в ней закладываются два уровня ожидаемых результатов. Первый уровень подготовленности должен быть достигнут по результатам обучения в 1–2 классах и успешность соответствующих достижений должна оцениваться безотметочно, с использованием только качественных и описательных способов оценивания. Второй уровень подготовленности должен быть достигнут по результатам обучения в 3–4 классах и успешность достижений оценивается с выставлением отметок. Новым является также то, что мониторинг достижений учащихся, согласно требованиям Рамочного национального куррикулума, должен осуществляться независимым агентством.

5. Для оценки учебных достижений учащихся, Рамочный национальный куррикулум рекомендует разный перечень методов. Например, по итогам первого уровня подготовленности (1–2 классы), оценивание информационных (познавательных) компетенций рекомендуется осуществлять методом «качественной оценки», социально-коммуникативных компетенций – методом «наблюдения», и компетенций, связанных с самоорганизацией и решением возникших проблем – методом составления «карты личностного развития ученика». По итогам второго уровня развития (3–4 классы), оценивание информационных (познавательных) компетенций рекомендуется осуществлять методом «тестирования», социально-коммуникативных компетенций – методом «анкетирования» и «наблюдения», и компетенций, связанных с самоорганизацией и решением возникших проблем – методом составления «карты личного развития ученика».

Таким образом, принятие новых регламентирующих и ориентирующих документов обуславливает обновление содержания школьного образования в Кыргызской Республике на новых концептуальных основах и в перспективе будет совершенствоваться с учетом требований новых социально-экономических отношений и вызовов времени.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт школьного образования Кыргызской Республики / Постановление Правительства Кыргызской Республики № 554 от 23 июля 2004. / Кутбилим, 13.08.2004.
2. Всемирный форум ЮНЕСКО по образованию. //www.unesco.kz/education/cdrom/ssdkz/topic4/dakar_doklad.htm.
3. Рамочный Национальный куррикулум среднего общего образования Кыргызской Республики.– Бишкек, 2009.– 32 с.

УДК 37.014

Сиденко Алла Степановна
профессор
кафедра теории и практики управленческой деятельности в образовании
ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования»
г. Москва, Россия

Новые функции учителя и педагогические разработки в условиях введения в ФГОС второго поколения

Аннотация. Автор рассматривает направление модернизации школьного образования – формирование у учащихся компетенций – готовности использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач в условиях введения ФГОС второго поколения. Необходимым условием достижения новых целей является профессиональное развитие учителя, овладение им новыми функциями через разноуровневую подготовку слушателей к инновационной и исследовательской деятельности в системе повышения квалификации. Предлагает типы и виды авторских педагогических разработок в режиме инноваций и эксперимента, создаваемых на экспериментальных площадках.

Ключевые слова: модернизация российского образования; стандарты, готовность использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни; развитие способностей; новые функции учителя.

Инновации и эксперимент в школе как средства развития субъектов образовательной среды и самой среды

На экспериментальных площадках кафедры осуществляются процессы инновационного и экспериментального характера, в результате которых создаются педагогические разработки. Рассмотрим теоретические основания их создания и особенности.

Стратегия модернизации российского образования предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены ключевые компетентности, согласно которым основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством компетенций в интеллектуальной, общественно – политической, коммуникативной, информационной и прочих сферах.

Следовательно, основным направлением развития школьного образования является формирование у учащихся компетенций – готовности использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач. Содержание современного традиционного образования, к сожалению, не соответствует «потребностям экономики и цивилизации».

Инструментом развития самого образовательного учреждения являются инновации и эксперимент, которое невозможно осуществить без развития педагога, владеющего способами развития учащегося.

По Л.С. Выгодскому, под развитием понимается появление в учащемся не количественных изменений («мало-много» знаний, «мало-много» умений), а появление в личности обучаемого качественных изменений, что, с позиций психологов, означает появление в психике обучаемого психических новообразований, или способностей.

Применение понятия «развитие» относительно образовательного учреждения (по Лазареву В.С.) предполагает, что это есть процесс качественных изменений в составляющих ее компонентах и структуре, вследствие которых школа приобретает способность достигать более высоких, чем прежде, результатов образования [3].

В школе, как и во всякой организации, различают систему функционирования и систему развития. Каждой из этих систем соответствует свой основной процесс.

Педагогическая система школы – это совокупность особым образом связанных между собой человеческих, материально-технических, информационных, нормативно – правовых и других компонентов входа, учебно – воспитательного процесса и результатов образования, обеспечивающая режим функционирования школы.

Развитие школы может быть управляемым и стихийным. При управляемом развитии создается специальная инновационная система школы. Инновационная система школы – это все то, что обеспечивает «вживление» нововведения в педагогическую систему школы, т.е. – инновационный процесс. Инновационный процесс в школе невозможен без развития самого педагога.

Сравнение позиций позволяет выделить наиболее существенные признаки понятия: 1) качественные изменения; 2) способности, трактуемые как способы деятельности [3].

Говоря о характеристиках понятия «инновация» следует отметить,

что их классифицируют по различным основаниям. Экспертиза инновационных проектов и программ, осуществляемая российскими экспертами, показала, что в России имеются все типы инноваций: организационные, экономические, педагогические; внешние и внутренние; системные, модульные и локальные; стихийные и целенаправленные; коллективные и индивидуальные; модификационные, комбинаторные и радикальные; ресурсоемкие и малозатратные и т.п.

Применение инноваций и эксперимента в науке и практике тесно связывается с развитием конкурентоспособности (способности выдержать конкуренцию) и компетентности личности.

Исследуя образовательные достижения, Г.С. Ковалева рассматривает развитие компетентности как способности решать проблемы, возникающие в окружающей действительности средствами предмета [2] .

На сегодняшний день нет единой классификации компетенций, так же как нет и единой точки зрения на то, сколько и каких компетенций должно быть сформировано у человека. Различные подходы существуют и к выделению оснований для классификации компетенций учащихся. На наш взгляд, наиболее удачной является трехуровневая иерархия компетенций школьников, предложенная А.В. Хуторским:

- ключевые компетенции, которые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- общепредметные компетенции, которые относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- предметные компетенции – имеют конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [8].

В образовательном процессе компетенции могут быть приобретены учеником, если создаются следующие условия:

- организационное развитие школы;
- развитие педагогических компетенций;
- демонстрация учителем собственного компетентного поведения;
- создание условий учащимся для приобретения опыта постановки и достижения цели;
- ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности и ответственности ученика за результаты своей деятельности;
- деятельностный характер обучения, т.е. включение учащихся в реализацию какой-либо деятельности – исследование, проектирование, руководство;
- четкость и понятность всем сторонам учебного процесса правил оценивания.

Вышеназванные условия достигаются, если в школе имеют место инновационные и экспериментальные процессы, так как они обеспечивают процессы развития как личности, создавая среду формирования способностей, так и школы, обеспечивая способность школы решать проблемы, возникающие в окружающей действительности, с акцентом на преобразовательные действия (в первом случае) и получение объективно нового знания (во втором случае) [5, 6,7].

Таким образом, инновации и эксперимент выступают как средства развития конкурентоспособности и компетентности личности.

В основе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) лежит системно-деятельностный подход образования, который предполагает в обучении:

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся;
- воспитание и развитие качеств личности обучающихся;
- признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательного процесса;
- обеспечение преемственности в образовании школьников;
- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося.

Таким образом, современное образование предусматривает качественные изменения в воспитании и обучении школьников, переход от знаниевого подхода в образовании (традиционные ЗУНы) к содержательно-процессуальному. Именно такой подход позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка, изменение содержания изучаемых предметных областей с учетом уровня умственного развития ребенка и его предметной направленности ума, перевод учебной деятельности ребенка в учебно-исследовательскую и проектную. Существенным отличием уроков в соответствии с требованиями ФГОС от традиционных уроков общеобразовательной школы является перенесение акцента с результативной стороны учения на процессуальную, которая способствует развитию качественно-специфичных форм мышления каждого школьника.

На педагога в этом случае возлагаются новые функции.

Новые функции педагога в условиях введения ФГОС:

- управление развитием познавательной компетенции учащихся;
- организация самостоятельной поисковой деятельности учащихся на уроке;
- создание педагогических разработок, направленных на достижение новых целей образования.

Понятно, что освоение новых функций учителя требует как самообразования, так и специально организованного повышения квалификации, позволяющих учителю освоить новые функции.

Кафедра теории и практики управленческой деятельности в образовании АПКиППРО осуществляет разноуровневую подготовку слушателей к инновационной и исследовательской деятельности, обеспечивая: психологическую готовность к осуществлению инновационной и исследовательской

деятельности, овладение основами теории инновационной деятельности, методологии проведения научного исследования в области педагогики, в процессе которой слушатели создают разработки.

В зависимости от расстановки акцента в педагогической разработке они могут быть различной содержательной направленности:

1 тип – реферативные обзоры по определенной проблеме повышения квалификации. Разработка носит систематизирующий характер, в ней анализируются, обобщаются и описываются различные подходы к решению определенной педагогической проблемы;

2 тип – исторические обзоры по определенной проблеме разработки повышения квалификации. В разработке прослеживается возникновение и путь развития метода, приема, теории, системы, технологии и др.;

3 тип – теоретическое исследование по практико-значимой проблеме. В педагогической разработке содержится что-то новое, найденное и разработанное самим педагогом;

4 тип – экспериментальное исследование, в котором выявляется эффективность какой-либо педагогической системы, технологии, теории, совокупности педагогических приемов и др., выявляются условия, при которых обучение и воспитание становятся успешными;

5 тип – прикладное исследование, направленное на внедрение в образовательное пространство школы уже известных методик, программ, пособий, технологий, совокупности приемов или методик, взятых из других областей наук, например, социологии, психологии, медицины, физиологии и пр., и предполагающее описание и анализ получаемых в учебно-воспитательном процессе результатов;

6 тип – комплексные исследования, в которых приводится анализ литературы по определенной проблеме, анализ практики преподавания и описание результатов экспериментальной работы;

7 тип – практические разработки, в которых может быть представлено обобщение теоретического содержания разработки повышения квалификации в виде программ презентации, граф-схем изучаемых тем курса.

Кафедрой реализуются уровневые программы повышения квалификации. Разработка программ повышения квалификации первого уровня предусматривает: пропедевтический и научно-практический уровень изучения инновационной составляющей курса. Освоение программ повышения квалификации на I уровне обеспечивает психологическую готовность, пропедевтику формирования умений педагога (управленца), развитию требуемых педагогических компетенций в области разработки и внедрения инноваций.

Освоение на II уровне способствует формированию деятельностных умений педагога (управленца) проводить педагогический эксперимент. Научно-практический уровень означает творческое изучение данного курса, приобретение помимо теоретических знаний по содержанию эксперимента, по основам экспериментальной деятельности, знания по формированию исследовательской культуры специалиста, их подготовку к проведению исследовательской работы под руководством научного руководителя.

Итоговой работой слушателей кафедры являются педагогические (управленческие) разработки творческого или поисково-исследовательского характера, которые могут иметь *различную степень объективной и субъективной новизны*.

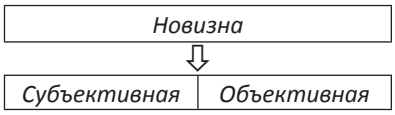


Рис. 1. Типы новизны педагогических разработок

Кроме того, разработки могут различаться по *уровню творческой деятельности* и быть: *реферативными, адаптационными, комбинаторными, радикальными*.

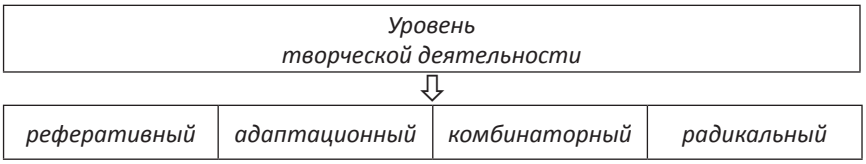


Рис. 2 Уровни творческой деятельности

Педагогические разработки *реферативного характера* направлены на обзор и некоторую систематизацию подходов по какой-либо одной проблеме, теме. Например, тема: «Содержание педагогического эксперимента в условиях введения ФГОС в средней школе» или «Формирование универсальных учебных действий средствами предмета «Окружающий мир» – предполагают обзор публикаций по разнообразным направлениям экспериментальной деятельности, актуальным на сегодняшний день в рамках педагогической или управленческой деятельности.

Второй пример. Тема: «Проектирование образовательного процесса в средней школе на основе учета индивидуального уровня развития метапредметных УУД» предполагает обзор и некоторую систематизацию подходов, представленных в научно-методической литературе по данной проблеме. Здесь могут быть рассмотрены материалы такого характера: проектирование образовательного процесса в школе на основе применения данных диагностики индивидуально-психологических различий личности, на основе применения групповых форм организации учебной деятельности, на основе применения метода проектов, на основе – самостоятельной работы учащегося

в школе и дома; на основе применения в учебном пространстве урока усложняющихся задач, мотивирующих процесс учения и дающих ученику возможность работать на том уровне, который для него на сегодня доступен и возможен без помощи учителя, лежит в зоне его актуальных возможностей и переводит ученика в зону его ближайших возможностей и т.п.

Педагогические разработки *адаптационного характера*, предполагают обоснованную возможность переноса какой-либо педагогической (управленческой) теории, технологии, системы, приемов, методов и др. инструментария педагогической деятельности в конкретную практику преподавания с описанием ее специфики.

Например, технология проектного обучения достаточно детально проработана на общедидактическом уровне, однако ее применение в конкретных школах в различных предметных областях требует определенной содержательной направленности и представляет широкое поле деятельности для педагогов инноваторов и экспериментаторов.

Задачи, которые стоят перед слушателями на этом уровне предполагают наличие грамотно выделенных теоретических позиций, характеризующих педагогическую теорию, технологию, систему, приемы, методы и другой инструментарий педагогической деятельности, представляющих интерес для слушателя, и взятых из книг или профессиональных журналов по выбранной теме; наличие в тексте выпускной работы описания специфики практики образования, которая вызывает потребность в адаптации известной разработки; наличие описания фрагментов педагогического эксперимента с применением языка науки; наличие собственных оценочных суждений, квалифицирующих рассматриваемый материал на предмет актуальности, новизны, результативности эксперимента, значимости для практики образования и пр. позиций (в случае экспериментальной направленности курса) .

Задачи, которые стоят перед слушателями на этом уровне – знакомство с языком описания педагогического эксперимента, освоение различий существования разного по содержанию эксперимента, в частности, умение различать, каким языком описан эксперимент, что хотели сказать авторы статьи, на каком этапе находится эксперимент, какие он приносит результаты, каковы риски и способы компенсации негативных последствий эксперимента и др.

Существенным для данного уровня творческой педагогической деятельности является: наличие грамотно представленной аннотации статей из профессиональных журналов или (и) книг по теме эксперимента; наличие в тексте фрагментов описания педагогического эксперимента с применением языка науки; наличие собственных оценочных суждений, квалифицирующих рассматриваемый материал на предмет актуальности, результативности эксперимента, значимости для практики образования и пр. позиций. Этот тип работы соответствует пропедевтическому уровню освоения основ курса по теории экспериментальной деятельности.

Педагогические разработки *комбинаторного* характера предполагают при их создании опору на уже имеющиеся в науке и практике теоретические положения, закономерности, теории, комбинацию из них, представляющих определенную новизну и требующую проверки в эксперименте.

Педагогические разработки *радикального* характера, предполагают наличие какого – либо принципиального новшества (объективного характера), вносимого в учебный процесс.

Виды и масштабы педагогических (управленческих) разработок также могут быть очень разными: разработка эксперимента, экспериментальные дидактические материалы, концепция, разработка, методика, технология, сценарий, проект учебного курса, раздела, темы, воспитательного мероприятия или конкретного урока и т.п.

Логика оформления экспериментальных педагогических разработок в условиях введения в школе стандарта второго поколения

Структура педагогической разработки имеет несколько пунктов, часть из которых может быть представлена в виде алгоритма, оформленного через вопросы. Ответы на вопросы помогают отразить содержание пункта пояснительной записки к авторской разработке [4].

Вопросы дают автору некоторые приблизительные ориентиры для обоснования авторской разработки. Авторская разработка является сугубо индивидуальной, поэтому педагог сам выбирает вопросы из предложенных или – формулирует свои и отвечает на них, раскрывая пункты пояснительной записки.

При проработке каждого пункта пояснительной записки в рассмотрение берутся только те вопросы, которые помогают автору раскрыть и обосновать особенность авторской разработки.

Педагогическая разработка – инструментальное знание о целях, содержании и способах обучения, она может быть различной по объему, содержанию основного и дополнительного образования, полноты представленности в ней педагогической технологии. Кроме того, она имеет главное различие – по продукту (что создается): методические рекомендации, сценарий, программа, диагностический материал, описание рефлексии опыта, отчет, описание урока, программа и др. Новая разработка создается, когда старая почему-либо перестает удовлетворять педагога, когда появляются новые цели, новое содержание, методики преподавания, технологии, которые необходимо зафиксировать в тексте нормативного документа. Раскроем логику ее описания по шагам: 1) противоречие, проблема, затруднение; 2) идея, подход, авторская точка зрения; 3) новизна авторской позиции.

I. Противоречие, проблема, затруднение

Какова причина появления данной разработки? Что не устраивает? Возникло ли противоречие между целями обучения и действующими разработками; между новым содержанием образования и действующими методиками; между целями обучения и действующими методиками и др.?

Какие конкретные затруднения в профессиональной деятельности беспокоят Вас в наибольшей степени и ведут к разработке авторской разработки? Разрешение каких из них требуют главным образом интеллектуального обеспечения (в меньшей мере – материально-технического, финансового и т.п.)? Возможно ли обобщить все эти затруднения в одно? Или в два – три? И затем – одно?

Почему появилась необходимость в разработке данной разработки и чем конкретно не устраивает имеющаяся разработка по предмету?

II. Идея, подход, авторская точка зрения

Какая идея положена в основу разработки? Что предлагает автор педагогической разработки?

В чем состоит авторская точка зрения?

В чем заключается подход автора? В чем состоит замысел автора? Что конкретно автор хочет изменить или внести и как?

Как соотносится идея данной авторской разработки со стратегическими идеями, положениями, принципами, заложенными в концепции или разработке развития школы? Какие идеи, положения, принципы как ведущие из концепции или программы развития школы конкретизируются в данной разработке?

Какова цель разработки? Какой прогнозируемый результат даст реализация данной авторской разработки? На развитие каких личностных качеств, способностей обучаемых сориентирована данная разработка? Какие типы деятельностей осваиваются учениками в данном предмете: а) поисковый (исследовательский), б) коммуникативный (дискуссионный), в) рефлексивный, г) репродуктивный, д) творческий, продуктивный, е) иной.

Как конкретно обеспечивает разработка их освоение? И в чем конкретно они проявляются?

Предусматриваются ли разные уровни развития способностей учащихся по мере освоения ими разработки? Какие? Каковы могут быть уровни развития умений, навыков, способностей учащихся к концу I года обучения?

Какие конкретные задачи на данном этапе развития школы решает Ваша педагогическая разработка? Какие затруднения, проблемы позволяет преодолеть данная разработка? Какие выделяются этапы в обучении? Какова характерная черта каждого этапа?

Как учитываются индивидуальные особенности учащихся, их интересы, потребности и возможности?

Организует ли педагог на уроке взаимодействие учеников, их общение и как именно это происходит? Задают ли ученики друг другу, учителю вопросы на уроке и происходит ли это систематически? Как организуется подобная деятельность? Управляет ли учитель вопросо-задаванием учеников и как?

Как будет осуществляться учебная деятельность ученика? Какого типа задания выполняют ученики на каждом этапе обучения, работая по авторской разработке? В какой последовательности будет осуществляться деятельность ученика по достижению результата? Как и за счет чего повышается мотивация образовательной деятельности школьников на уроке?

Каковы особенности организации учебно-воспитательного процесса? Какие нетрадиционные приемы, формы организации учебно-воспитательного процесса Вы используете и как? Какие педагогические приемы, методы, средства и в какой последовательности применяются педагогом для реализации достижения промежуточных целей разработки (задач курса, уровней развития знаний, умений, навыков, способностей учащихся и т.д.) Почему именно такие?

Каким образом организует педагог процесс объяснения нового материала? Использует ли педагог при этом групповые формы организации учебного процесса, дискуссии, задания исследовательского характера и др. особенности? Для чего использует и в какой функции?

В чем состоят принципы отбора содержания и его структурирования? Какова логика развития содержания данного курса? Чем аргументируется данная (предложенная автором) логика курса? Как она обосновывается? В чем состоит специфика содержания курса? Каково основное содержание курса?

По каким параметрам, критериям будет оцениваться развитие учащихся, формирование у них определенных умений, способностей, овладение типами деятельностей, заданными в данной разработке? Какова Ваша система оценок, форм, порядка и периодичности контролирования и проведения промежуточной аттестации учащихся?

III. Новизна авторской позиции

Что новое привносит автор по сравнению с традиционными и другими авторскими разработками:

- новые цели образования;
- новое содержание образования при сохранении традиционных целей;
- новый способ построения содержания образования при сохранении традиционных целей;
- новые методики (технологии), методы, средства обучения, приемы преподавания, критерии оценивания, способы контроля и т.п. при сохранении традиционных целей;
- новые формы организации учебно-воспитательного процесса;

- новые формы работы с педагогическим коллективом;

-новую систему управления школой

Чем обосновывается новизна авторской разработки? В чем ее оригинальность, особенность?

****

Как показали данные итоговой диагностики слушателей курсов, обучающихся по разноуровневым программам повышения квалификации, являющихся педагогами-экспериментаторами, эффективность обучения возрастает на 30%, что говорит о дополнительной возможности освоения педагогами новых функций и требуемых педагогических компетенций в области разработки, внедрения инноваций и проведения эксперимента.

Литература

1. *Загвязинский В.И.* Изменение социальных функций образования и его стратегических ориентиров в период модернизации. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 1.
2. *Ковалева Г.С.* О международной программе PISA-2009 и одном из результатов по критериям: математическая и естественнонаучная грамотность. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 1.
3. *Лазарев В.С.*.С. Концепция новой модели развивающего школьного образования. // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2.
4. *Сиденко А.С.* Авторская учебная программа и типы педагогических разработок // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. № 5.
5. *Сиденко А.С., Сиденко Е.А.* О начале эксперимента по обучению универсальным учебным действиям при введении ФГОС. // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 1
6. *Сиденко Е.А.* Методика «Зеркало инновационных преобразований» в практике как основа разработки педагогического проекта в условиях введения ФГОС. // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 4.
7. *Сиденко Е.А.* Основные затруднения учителей при переходе на ФГОС второго поколения. // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 2.С.4–7.
8. *Хуторской А.В.* Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 2. С. 7–23.

УДК 371.12

Кибатаева Норслу Казангаповна
к.п.н., зам.директора филиала
«НЦПК «Орлеу» института повышения квалификации
педагогических работников по Актюбинской области,
Казахстан
Туксанбаев Асан Мырзабекович
к.п.н., заведующий кафедры филиала
«НЦПК «Орлеу» института повышения квалификации
педагогических работников по Актюбинской области,
Казахстан
Сансызбаева Карлыгаш Зарлыковна
к.пс.н, старший преподаватель кафедры филиала
«НЦПК «Орлеу» института повышения квалификации
педагогических работников по Актюбинской области,
Казахстан
Уразымбетова Алмагуль Багивна
к.ф.н., старший преподаватель кафедры филиала
«НЦПК «Орлеу» института повышения квалификации
педагогических работников по Актюбинской области,
Казахстан

Профессиональное развитие педагога: новые стратегии и возможности

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы дополнительного профессионального образования педагогов, перехода на новый формат повышения квалификации.

Ключевые слова: повышение квалификации, обновление содержания обучения педагогических работников.

На современном этапе Глава государства ставит новые цели, новые задачи в развитии страны, подчеркивая: «Наши достижения и наша Казахстанская модель развития должны стать основой нового политического курса. Стратегия Казахстан-2050 – это гармоничное развитие Стратегии Казахстан-2030 на новом этапе. Это ответ на вопрос, кто мы, куда идем и где хотим быть к 2050 году. Наша главная цель – к 2050 году войти в число 30-ти самых развитых государств мира».

Страна уверенно интегрируется в мировое научно-образовательное пространство. Казахстан присоединился к Болонскому процессу, и является безусловным лидером среди центральноазиатских стран. Высшая школа страны перешла на трехуровневую модель подготовки «бакалавр – магистр – доктор философии (PhD)», внедрена в высших учебных заведениях кредитная технология обучения, а вузовские программы аккредитуются на международном уровне.

Инновационный характер осуществляемых перемен в образовании республики напрямую связан с новым форматом повышения квалификации, являющимся главным инструментом модернизации (обновления) казахстанского образования. Несомненно, образование подвергнуто модернизации в столь же высоком темпе, как весь Казахстан, который международными экспертами признан вошедшим в тройку лидеров самых быстроразвивающихся стран мира.

В системе повышения квалификации страны произошли значительные перемены. До недавнего времени областные институты повышения квалификации учителей существовали разрозненно и подчинялись местным органам образования. В феврале 2012 года постановлением Правительства Республики Казахстан были созданы Центр педагогического мастерства при АОО «Назарбаев Интеллектуальные Школы» и АО «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу», который объединил 17 региональных институтов повышения квалификации. В достижении главного результата – качественного образования – большую роль играет профессионализм и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров.

В настоящее время повышение квалификации педагогов осуществляется в соответствии с трехуровневыми обучающими программами, разработанными педагогами НИШ совместно с факультетом образования Кембриджского университета. Это новый прорывной проект в системе образования, требующий глубокого профессионального переосмысления базовых ценностей в содержании, формах и методах повышения квалификации педагогов. Трехмесячные курсы нового формата являются частью трехуровневой Программы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ, которые проходят обучение аудиторно и дистанционно в три этапа. Казахстанское образование – в начале нового пути.

Филиал АО «НЦПК «Орлеу»-институт повышения квалификации педагогических работников по Актюбинской области актуализировал ключевую задачу в повышении квалификации педагогов, способных работать в инновационном режиме, обеспечить качественную реализацию стандарта образования 12-летней школы, ориентированного на подготовку ученика к успешной социализации в обществе. Инновационная работа педагога связана со ступенями профессионального развития и роста учителя: педагогическая умелость, мастерство, творчество и новаторство. Особенно важным является тот факт, что обучение учителей на основе нового формата повышения квалификации позволили педагогам самоутвердиться в специальности, по- новому подойти к обучению и преподаванию своего предмета. Сегодня в нашем институте наработан солидный инновационный опыт в методологической, технологической подготовке учителей, осуществляется активное обновление содержания учебных программ краткосрочных курсов.

Одним из основных стратегических направлений АО «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» считается *обновление содержания повышения квалификации педагогических работников на основе лучшего казахстанского и международного опыта.* Благодаря творческим стажировкам в Сингапур, Южную Корею, Англию, Францию, Россию были изучены и проанализированы современные мировые тенденции в системе образования, в целом, а также в контексте развития системы повышения квалификации и обучения взрослых.

В рамках образовательной деятельности института научно-преподавательский состав занимается проектированием и реализацией учебных программ *на модульно-компетентностной основе*, обеспечивающих индивидуализацию и непрерывность профессионального развития педагогов.

Теория и опыт образования взрослых показывает, что в качестве принципов научно-методического сопровождения развития педагогического мастерства в институте эффективно используются: *принцип «зоны ближайшего развития»*, обоснованный Л.С. Выготским, *принцип учета опыта, уровня подготовленности.* В качестве «зоны ближайшего профессионального развития» выступает та зона, в которой педагог с помощью своих коллег, ученых, изучаемой литературы может разрешить возникшие проблемы в профессиональной деятельности. При этом «зона ближайшего профессионального развития» для каждого педагога сугубо индивидуальна. Принцип учета опыта, уровня подготовленности, предыдущих форм повышения квалификации педагога, а также определение перспектив его профессионального роста, выбор форм и методов методической работы, обеспечивающий развитие творческих способностей предусматривает большую самостоятельность и ответственность педагога.

Благодаря новому проекту расширяются границы международного сотрудничества, появилась реальная возможность обмена опытом с зарубежными коллегами. К примеру, руководители, преподаватели региональных институтов повысили свою профессиональную квалификацию в Сингапуре, Южной Корее, Франции, Англии, России. С целью внедрения концептуальных идей Назарбаев Интеллектуальной Школы меняются приоритеты курсовой и межкурсовой работы, усилена деятельность по актуализации семи учебных модулей в содержательной составляющей образовательных программ:

- Новые подходы в преподавании и обучении.

- Обучение критическому мышлению.
- Оценивание для обучения и оценивание обучения.
- Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании и обучении.
- Обучение талантливых и одаренных учеников.
- Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учеников.
- Управление и лидерство в обучении.

Обновление содержания обучения, создание сетевого сообщества сертифицированных учителей, структурно-модульный подход в организации учебного процесса на краткосрочных курсах повышения квалификации, улучшение материально-технического и учебно-методического сопровождения профессионального развития педагога позволили на новом качественном уровне предоставлять образовательные услуги.

Идет постоянный поиск самых передовых достижений в образовательной сфере, научных исследованиях, их практическое освоение в системе повышения квалификации педагогических работников.

Литература

1. Андрагогика: опыт разработки и программ курса для преподавателей системы повышения квалификации.– Информац. бюлл.№ 2; Проблемы непрерывного образования взрослых.– СПБ,1994.– с. 24–26.
2. Информационно-методический журнал «Педагогический диалог», № 2 2013, учредитель и издатель: Центр педагогического мастерства АОО « Назарбаев Интеллектуальные школы при сотрудничестве с Факультетом образования Кембриджского университета
3. *Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя.– Л.,1995, 217с.
4. СадыковТ.С., *Абылкасымова А. Е.* Методология 12-летнего образования. Учебное пособие.– Алматы: НИЦ « Гылым»,2003–164с.
5. Образование взрослых: опыт и проблемы. /Под редакцией С.Г. Вершловского .– С-Пб. ИВЭСЭП, Знание, 2002.– 167 с.

УДК 378.014

Зиндович Вукадинович Гордана
профессор, доктор педагогических наук
Педагогическое общество Сербии
г. Белград, Сербия

Профессиональное развитие учителя

Аннотация. Автор проводит концептуальный анализ образования учителей. При этом, утверждает, что основной концепт школьных систем не поддается частичному исправлению, но необходимо провести его полное изменение, а повышенные ожидания от учителей невозможно осуществить без государственной и институциональной поддержки.

Ключевые слова: эвальвация успешности, профессиональное развитие учителей, политика развития педагогических кадров.

Сегодня учителя встречаются с ценностными установками, которые создают и навязывают популярные масс-медиа и которые оказываются более влиятельными, чем семья и школа. Насильственное поведение среди молодежи увеличивается, в то время как сопереживание с другими уменьшается. Ценностные системы меняются и чаще всего их диктуют люди из бизнеса, политики и эстрады, а редко люди из области науки и культуры.

В таких обстоятельствах учителя как опорная точка системы образования находятся в центре внимания, и от них ожидается самый большой вклад в реформу. Для политиков учителя становятся важным фактором, кнопкой, на которую надо нажать и образовательная система потянет вперед развитие общества. Оскорбленные тем. что общество обращает внимание на них только в кризисных ситуациях, учителя тогда начинают громче выражать неудовольствие своим профессиональным и социальным статусом. Такая парадоксальная ситуация в современном мире продолжается бесконечно. Сегодня от учителей во всех странах мира требуется как необходимое качество быть творческой личностью и очень квалифицированным специалистом. От них также требуется достижения высоких образовательных успехов учащихся и соблюдение общепринятых стандартов знаний и умений. Международные исследования по оценке учебных достижений позволяют определить уровень образовательных достижений школьников, школ и преподавателей, а полученные

результаты имеют более серьезные последствия на стран-участниц, чем это обычно предполагается. Результаты тестирования, т.е. проверки знаний и способностей школьников применять эти знания и умения (PISA, TIMSS) становятся прежде политической, чем образовательной проблемой. Считается, что результаты этих тестов позволяют оценить состояние и возможности страны принимать участие на международном экономическом рынке. Именно это обстоятельство является причиной передвижения децентрализованной системы профессионального развития педагогических кадров в сторону определенной государственной регуляции и установления более крепких институциональных ограничений. Таким образом, национальные интересы осуществляются через систему образования, а повышенные ожидания от учителей невозможно осуществить без государственной и институциональной поддержки.

Сегодня в странах Евросоюза от учителей требуется наличие особых умений. Это такие умения, при помощи которых у школьников развивается терпимость, социальная когерентность и они готовятся к жизни в обществе знании. Имея в виду плюралистические ценности и права человека, учителя должны воспитывать у учащихся чувство европейской идентичности и общие ценности, сотрудничество и уважение к соседям (Бомбардели, 2009). Такая ориентация показывает, что сущность проблемы заключается не в достройке существующей образовательной системы, а в необходимости переориентации на формирование у учащихся компетенции, необходимых для жизнедеятельности в мультиэтнических, плюралистических и постиндустриальных обществах. Это подразумевает и компетенции учителей, необходимые для решения конфликтов. которые встречаются на пути частых перемен (Зиндович, 2010). Все это требует пересмотра концепта образования учителей и подразумевает существование или формирование новой политики по отношению к преподавательским кадрам. Однако остается открытой проблема положения учителей, поскольку они в большинстве случаев являются государственными служащими. Почему этот вопрос считается важным? Потому что креативность и профессионализм, большая ответственность за успех учащихся и образовательной системы в целом, предполагают и определенную свободу и самостоятельность, а тот факт, что учитель является государственным служащим, одновременно несет и определенные ограничения. Когда общество и носители образовательной политики определяют задачи учителей, обычно исходят из общих глобальных целей данного общества. К сожалению, эти цели образования, хотя и официально принятые, часто бывают волюнтаристскими.

На плане теории неожиданный, но на практике очень выражен антагонизм между «послушным» учителем и «независимым», креативным учителем. Инстинкт самосохранения направляет каждого человека, в том числе и педагога, пойти на компромисс, сделать шаг назад, даже в случае, когда его профессиональная инициатива и творческий подход к обучению на много лучше, чем стандарты, на основе которых его работа измеряется и оценивается. Следствием такого положения является упадок мотивации. Недовольные своим социальным и профессиональным статусом, противоречивыми и увеличенными требованиями общества в направлении повышения креативности и эффективности их работы, учителям остается одно сильное оружие. Это – сознательный саботаж инновационной деятельности. Без согласия учителей, их готовности принять перемены – ни одна реформа не может быть успешно реализована. Особое затруднение заключается в том, что большая часть инновации вводят «сверху» (государственные, часто бюрократические структуры) по какой-то общей схеме и замысли группы специалистов, а при этом, не принимается во внимание опыт и мнения практиков, а так же и особая чувствительность и интересы современного поколения школьников. Большим и массовым инновационным движениям вредят также декларативные обещания и кратковременное применение новизны. Причиной может быть не только сопротивление учителей, но и нереальное определение потребностей и возможностей, отсутствие системного наблюдения и надежных методов и критериев эвальвации успешности учителей. Сохранение успешной инновационной деятельности зависит от долговременного наблюдения за результатами и поддержки, которую учителям обеспечивают руководители, школьные психологи, педагоги и родители школьников. Как известно, кратковременное наблюдение за реформой и отсутствие поддержки приводят к упадку мотивации у учителей и возвращению к прежнему способу работы.

Попытка развития и применения нового концепта образования и повышения уровня квалификации учителей, названного *профессиональное развитие* является результатом больших ожиданий от учителей в процессах перемен. Словосочетание *профессиональное развитие учителей* обозначает различные модели образования и постоянного повышения квалификации преподавательского кадра в европейских странах. В зависимости от того. является ли одна школьная система централизованной или децентрализованной, различаются и концепции профессионального развития учителей. В централизованных или только частично централизованных системах, финансирование в данной области частично или полностью бюджетное; имеет обязательный характер; программы для учителей чаще всего принимаются в одном центре или проходят аккредитацию и реализуются в государственных учреждениях по образованию и повышению квалификации учителей или.

в частично децентрализованных системах – при министерствах просвещения. В децентрализованных системах профессиональное развитие не является обязательным, однако профессиональное развитие способствует профессиональной и социальной промоции учителя. В этом случае платят из частных фондов или личными деньгами. Профессиональное развитие учителей в данной системе может осуществляться на внутришкольном уровне и называется «school based learning». Данный подход исходит из верного предположения о школе как о своеобразной лаборатории, в которой проходит профессиональное развитие учителей и создаются лучшие условия для актуализации школьной практики. Несмотря на преимущества диверсификации профессионального развития учителей в зависимости от потребностей, все-таки наблюдается стремление к централизации данной деятельности, т.е. к центральному управлению профессиональным развитием учителей. Это объясняется желанием общества обеспечить успех основательной реформы образовательной системы и. таким способом, сделать страну экономически конкурентной.

Философское осмысление концепта профессионального развития учителей не получило четкой экспликации, а критика существующей практики до сих пор остается фрагментарной. Единственный надежный аргумент в пользу нового концепта – это эффективность образования по двум параметрам: результаты международных исследований и интеграция в рабочую среду. На вопрос *что необходимо дать учителям* чаще всего звучит ответ *о компетенциях* для жизни в современном мире, в котором доминируют проблемы межкультурного понимания, экологии, терпимости, технического и научного прогресса. (Зиндович, 2010). Вернее было бы сказать, что учитель должен знать как помочь ученику понять окружающий его мир, как обеспечить условия, в которых знания о мире приобретаются современными методами и средствами. Это подразумевает согласованность процесса образования учителей с переменами в области науки, культуры и коммуникации, а также с социальными феноменами, характеризующими современное общество. Нельзя игнорировать влияние масс-медиа на способы сбора, хранения и передачи информации, а так же и чувствительность молодого поколения, которое вырасло перед различными экранами. Классические культурные ценности этим не исключаются, но подход и метод работы – необходимо изменить.

Реформе образовательной системы, от которой ожидается прогресс общества, должно предшествовать образование учителей открытого ума. креативных и готовых к переменам. Это серьезное и долговременное дело, так как речь идет о изменении состояния ума (state of mind), т.е. менталитета профессии, статус которой известен еще со времени появления высказывания *magister dixit*.

Итак, остается еще одна очень важная проблема – создание *политики педагогических кадров (teacher policy)*. Что на самом деле, она подразумевает? Государственная политика в области педагогических кадров подразумевает: точное определение критериев качества образования учителей: определение механизмов отбора кадров на основе профессиональной компетентности: точную, открытую и применяемую систему наблюдения и эвальвации работы учителей: вполне определенную и применяемую систему профессионального п социального представления: систему постоянной профессиональной поддержки и различные виды доступных программ по повышению квалификации. Только после этого, общество может ожидать, что нажим на кнопку, называемую учителем в состоянии привести к ожидаемому от реформ систем образования прогрессу.

Литература

1. *Buchberger. F. Campos, B.P.. Kallos, D., & Stephenson. J.* (2005). *Green Paper on teacher Education in European Union.* Sweden: Fakultetsnamnden lor lararutbildning. Umea universitet.
2. *Education Policy & Sfrategy Simulation Model EPSSim Version 2.1.– Users Guide* (2005). Pahs: UNESCO.
3. *Higginson.F. (2003). The planning of teachers needs.* InTeaching Staff Policies.
4. Unesco & Ministry of Education and Science of Republic of Bulgaria.
5. *Zindovic, G. i Sefer, J.* (1991). Мои *sistem usavrsavanja prosvetnog kadra.* U Ucitelj u praksi: zbomik radova za mentore i pripra*nike. Beograd: Republicki za*od za uuapredivanje vaspitanja i obrazovanja.
6. *Zindovic-Vukadinovic, G.* (2003). Institutional approaches to teacher education within higher education in Yugoslavia. *In B.* Moon. L. Vlasceanu & L.C. Barrows (Eds.). *Institutional approaches to teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New developments* (pp. 305–318). Bucharest: Unesco-Cepes. Studies on Higher Education.
7. *Zindovic-Vukadinovic. G.* (2003). *Les politiques du personnel Enseignants dans les Baklans,* in Teaching Staff Policies. Paris & Sofia: Unesco & Ministry of Education and Science of Republic of Bulgaria.
8. *Zindovic-Vukadinovic, G.* (2004). Serbia and Montenegro: the catalytic effects of higher education. *Higher Education in Europe.* 2P (3), 329–341
9. *Zindovic Vukadinovic. G.* (2010): *Kriticki osvrt na profesionalni razvoj nastavnika, и* Polovina, N. i J. Pavlovic, (prir.): Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika. Beograd: Institut za pedagoska istrazivanja. 24 cm, str. 267.

УДК 371.31:53

Тойбазарова Нагима Амирхановна
к.п.н.,
доцент кафедры института повышения квалификации
педагогическихработников по Актюбинской области
Республика Казахстан
г. Актобе
Токбасова Айжан Серикбаевна
старший преподаватель института повышения квалификации
педагогических работников по Актюбинской области
Республика Казахстан
г. Актобе
Култаева Ляззат Аймагамбетовна
магистр,
старший преподаватель института повышения квалификации
педагогических работников по Актюбинской области
Республика Казахстан
г. Актобе
Рахметова Алия Рахметовна
старший преподаватель института повышения квалификации
педагогических работников по Актюбинской области
Республика Казахстан
г. Актобе
Займолдина Жанар Газизовна
магистр,
старший преподаватель кафедры
Филиала АО «Национальный центр
повышения квалификации «Өрлеу» по Актюбинской области
Республика Казахстан
г. Актобе

Новые подходы к формированию профессиональной компетентности учителя предмета «Самопознание»

Аннотация. Авторы раскрывают идею ориентации системы образования на гуманизацию через введение в школьное образование общеобязательного предмета «Самопознание». Инновационная дисциплина строится на новых мировоззренческих основах, ориентируется на духовные приоритеты, на понимание человека как целостного существа в единстве души и тела, разума и сердца, что отвечает восточной традиции и устоям казахской народной педагогики и требует адекватной профессиональной компетентности учителя.

Ключевые слова: метапредмет «Самопознание», казахская народная педагогика, профессиональной компетентности учителя

Закон Республики Казахстан «Об образовании» требует активного формирования у молодежи высоких нравственных качеств: чувства национальной гордости, патриотизма, гуманного отношения к людям, уважения к своей культуре, самобытности народа, нравственного поведения, что детерминирует становление новых парадигмальных подходов к формированию личности будущего учителя. В этой связи возрастает ответственность, прежде всего школы. Результаты нравственного воспитания школьников должны стать приоритетными показателями в ее работе. В школе предстоит воспитать такую личность, чтобы она сумела выстоять в это сложное время, когда все ярче обнаруживается неудовлетворительное состояние нравственной позиции окружающих людей, утрачиваются основные ценности.

В системе образования должны быть заложены наиболее долгосрочные нравственные установки, перспективы развития, перспективы развития общества. Ведущим направлением в этом плане должно стать не только постоянное обновление знаний, но прежде всего ориентация на гуманизацию системы образования. Следует отметить, что главная задача образования заключается в мобилизации всего

комплекса воспитания, образования, культуры на формирование личности.

Знаменательным событием в развитии национальной системы образования стало введение в учебный процесс организаций образования общеобязательного предмета «Самопознание». Инновационная дисциплина успешно выполняет ключевую роль в формировании ценностных ориентиров юных казахстанцев. Самопознание – метапредмет, строящийся на новых мировоззренческих основах, ориентированный на духовные приоритеты, на понимание человека как целостного существа в единстве души и тела, разума и сердца, что отвечает восточной традиции и устоям казахской народной педагогики. Самопознание восполняет недостающее звено в системе современного образования, способствуя личностному и социальному развитию детей и учащейся молодежи. Основу этой дисциплины составили стержневые нравственно-духовные ценности и личностные качества, позволяющие человеку жить в гармонии с собой и миром.

Главным звеном новой системы образования был и остается Учитель. Профессия учителя сродни профессии актера, но задачи, стоящие перед ним, неизмеримо более ответственны, а условия, в которые он поставлен, значительно сложнее. Профессия учителя требует постоянного расхода внутренней энергии, эмоций, любви. Поэтому необходимо развитие у педагога эмоционально-мотивационной сферы, чему необходимо уделять пристальное внимание в системе повышения квалификации и переподготовки учителей. Это является одной из главных личностных задач в гуманистической парадигме образования и предпосылкой эффективности осуществления духовно-нравственного воспитания. Если учитель малоэмоционален, если у него неразвита «сердечная сфера», неглубоки чувства, он не сможет оказать воздействие на внутренний мир подростка. Учителю необходима забота о своем внутреннем мире, изменение отношения к себе и к миру может начаться с изменения отношения преподавателя к своему предмету. Для этого необходимо взглянуть на науку, на познание не как на сумму знаний, а как на «постепенное расширение способа восприятия человеком мира и себя в нем», как на субъективную сторону объективного знания, как на неотъемлемую принадлежность культуры [1] .

Подобная позиция дает возможность педагогу «поставить себя под вопрос», попытаться найти внутренний смысл во всем, во вне происходящем, увидеть «в каждой пылинке живую мысль», «окунуться в бесконечную золотистую даль вечной проблемности» [2], поскольку она раскрывает мир перед ним как вопрос, обращенный непосредственно к нему. Феномен культуры, понимаемой как часть самосознания, помогает сосредоточить внимание не столько на конечном результате (что безусловно необходимо), сколько на путях и способах его достижения.

Говоря о компетентности личности педагога Самопознания интегральным качеством, выражающим его «воспитательную силу», можно считать «харизму» (И.В. Бестужев-Лада). В переводе с греческого слово harista означает «оказанная милость, дар». Педагога, обладающего харизмой, в исчерпывающей мере, отличают следующие качества:

– яркая индивидуальность, любовь к детям, внутренняя сила, цельность, целеустремленность, притягивающая детей и взрослых, «организационное и эмоциональное» лидерство, способность генерировать идеи и увлекать ими, широта и глубина интересов, целостное мировоззрение, уверенность в своей миссии, в правильности избранного им пути.

Педагог, наделенный «харизмой», отличается высокой степенью энергии внутренней жизни, устремленностью, возвышенным характером духовно-нравственной сферы (духовностью). Его характеризует также творческое отношение к детям, к своему делу, к миру в целом.

Разработка и реализация программ краткосрочных курсов повышения квалификации педагогических кадров в системе образования требует инновационного подхода.

Филиал АО «НЦПК«Өрлеу» ИПК ПР по Актюбинской области при определении задач курсов повышения квалификации «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность профессионального труда. Актуален на всех курсах вопрос духовно-нравственного здоровья педагога как основы его профессиональной компетентности, о технологиях образования «Как учить?», «Какие нравственно – духовные ценности воспитывать в детях?

Основная цель курсов: *донести до сознания каждого педагога мысль: учить не только словом, но и делом, что необходимо учителю и самому следовать духовно–нравственным принципам, быть примером для подражания.* На курсах педагоги познают вопросы о приоритетах нравственно-духовного в современном мире, историко-философские основы программы духовно-нравственного образования, о новых подходах к гуманизации современного образовательного пространства, о вечных общечеловеческих ценностях. Курсы проходят продуктивно, т.к. лекционный материал построен на диалоговой основе, способствующий повышению эффективности обучения. Данная форма работы позволяет создать условия для выполнения программы курса, а также достигнуть максимальной активности слушателей курсов по формированию позиции как сознательного участника диалога, тренинга, экскурсии, круглого стола, раскрыть «Кто есть Я?».

Личностная позиция учителя, его отношение к происходящим в обществе и государстве измене-

ниям, его отношение к своей профессии, детям, которых он учит, к своему внутреннему состоянию – все эти параметры отражаются не только на качестве учебного процесса, но и, в конечном итоге, на развитии личности учащихся. Завтрашний день развития общества во многом определяет мировоззрение педагогов, которые сегодня воспитывают подрастающее поколение. При этом остается приоритетной личность педагога, ведь по меткому выражению К.Д. Ушинского «... *только Личность может действовать на развитие личности, только характером можно образовывать характер. Вот почему и в школьном воспитании самое важное дело – выбор воспитателя*».

Воспитание чувств ребенка с первых лет жизни является важной педагогической задачей. Ребенок не рождается злым или добрым, нравственным или безнравственным. То какие нравственные качества разовьются у малыша, зависит прежде всего от нас взрослых, от того, как мы его воспитываем, какими впечатлениями обогащаем. Ребенок родился, чтобы стать разумным и добрым человеком.

Любите своих детей! Именно это научит их любить других людей, делать добро и радоваться жизни! Хотелось бы сравнить каждого нашего воспитанника с цветком. Смотреть, как растет маленький человек,– все равно, что наблюдать, как из крошечного бутона распускается цветок. Никто не знает точно, каким он будет, когда расцветет,– можно только мечтать и надеяться. Но тем больше наша гордость и радость, когда видишь, каким замечательным человеком становится ребенок.

Литература

1. *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию. Изд. 2. М., 1999
2. *Лосев Ф.* Дерзание духа.М., 1989, с.5–6

УДК 378.126

Халетова Дина Кашкимбаевна
начальник отдела аналитики и мониторинга филиала
АО «Национальный Центр повышения квалификации «Орлеу»
института повышения квалификации педагогических работников
по Актюбинской области
Республика Казахстан
Меделбаева Жидегул Куналиевна
главный специалист отдела аналитики и мониторинга
филиала АО « НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по Актюбинской области
Республика Казахстан
Уралбаева Лиза Шайгазиевна
старший преподаватель кафедры «Инновационных технологий методики
и преподавания естественно-научных (гуманитарных) дисциплин»
АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по Актюбинской области
Республика Казахстан
Изтелеуова Зульфия Сеилхановна
старший преподаватель кафедры « Инновационных технологий
и методики преподавания естественно-научных (гуманитарных) дисциплин»
АО «НЦПК«Орлеу» по Актюбинской области
Республика Казахстан

Мониторинг и оценка эффективности курсов повышения квалификации педагогических кадров

Аннотация. Авторы предлагают диагностический инструментарий для проведения мониторинга качества курсовой подготовки педагогических кадров на основе сбора, обработки необходимой информации, ее анализа и оценки, отслеживания результатов процесса повышения квалификации и тенденций его развития.

Ключевые слова: мониторинг, педагогический мониторинг, оценка и эффективность курсовой подготовки, диагностический инструментарий, качество образования.

В соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании», Стратегическим планом действий Государственной программы развития образования РК на 2011–2020 годы главной задачей образовательной политики является обеспечение современного качества образования.

Повышение качества образования невозможно без повышения уровня профессиональной компетентности и профессиональной квалификации педагогических работников. В этой связи, актуальным на сегодняшний день является организация и проведение педагогического мониторинга как эффективного метода повышения уровня профессиональной квалификации педагогов с помощью *диагностических исследований*.

Понятие «мониторинг» появилось в процессе изучения влияния хозяйственной деятельности человека на окружающую природную среду. Мониторинг – это непрерывное слежение за состоянием окружающей среды, с целью предупреждения нежелательных отклонений по важнейшим параметрам.

Существуют различные виды мониторинга: социологический, психологический, педагогический и другие.

Остановимся на педагогическом мониторинге. В профессиональной педагогике отдельные системообразующие элементы мониторинга нашли свое отражение в работах Беспалько В.П., Майорова А.Н, Барановой В.В, Л.В. Ахметовой К.И, Силиной С.Н. и других авторов.

Педагогический мониторинг – это форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития. Педагогический мониторинг подразумевает длительное и систематическое, научно-обоснованное наблюдение и отслеживание тенденций в системе и в самом объекте повышения квалификации с целью получения информации для сравнения их с заданным эталоном, их оценки, контроля и прогноза, а также принятия управленческих решений. Мониторинг идет дальше традиционной диагностики благодаря своей регулярности, строгой направленности на решение задач управления и высокой технологичности. А это, в свою очередь, требует использование моделей управления, моделей объектов управления и компьютерных технологий. Основанное на мониторинге управление перестает быть «слепым», более того, такое управление становится более уверенным, приобретает целостность и устойчивость к воздействию непредвиденных факторов.

Мониторинг эффективности процесса повышения квалификации – это научно обоснованный метод непрерывного, контрольно-оценочного, диагностико-прогностического отслеживания результатов процесса повышения квалификации и тенденций его развития.

Курсовая подготовка в нашем институте проводится по различным направлениям и формам.

Содержательность курсов, рейтинг профессорско-преподавательского состава и кафедр, уровень педагогического мастерства приглашенных лекторов, ресурсное обеспечение института определяется по итогам входной и выходной диагностики (анкетирование и электронное тестирование), которую проводят специалисты отдела аналитики и мониторинга института повышения квалификации педагогических работников.

На наш взгляд, **мониторинг только тогда эффективен, когда он:** *целесообразен, имеет четкие цели и задачи, направлен на определенный объект, систематичен и планомерен, формы и методы соответствуют целям и содержанию, оперативен, объективен*. В рамках мониторинга проводится выявление или оценивание проведённых педагогических действий.

Систематическое отслеживание результатов преподавательской деятельности, ее коррекция – суть нашего мониторинга. Другими словами, мониторинг является одним из методов контроля, контроль не результата, а процесса деятельности, выявление тенденций динамики ее развития.

В названном контексте **мониторинг в институте проводится в три этапа: на первом этапе** (подготовительном) определяется цель, объект, сроки, инструментарий. **Второй этап** (практический) – сбор информации. **Третий этап** (аналитический) – информация обрабатывается, анализируется, вырабатываются рекомендации, определяются пути корректировки.

Как показывает образовательная практика в институте, вопросу эффективности курсов повышения квалификации уделяется особое внимание, о чем свидетельствуют количественные и качественные показатели самого процесса обучения педагогов, что напрямую отражается на выполнении требований государственного стандарта РК, требований АО НЦПК «Өрлеу».

Так, к примеру, в 2012 году проводились мониторинговые исследования 116-ти, в 2013 году – 105-ти, в первом полугодии 2014 года –70-ти курсов повышения квалификации педагогов. Мониторинг и оценка эффективности курсов квалификации показывает, что лучшее усвоение знаний и умений осуществляется в процессе практической работы, во время тренингов, семинаров. В связи с этим, тематика курсовой подготовки и планы курсов ориентированы на максимальную практическую направленность; слушатели курсов в своих отзывах, анкетах, листах обратной связи отмечают интересные формы интерактивной работы, их практическую значимость для

использования в своей дальнейшей педагогической деятельности. На заданный вопрос выходной анкеты: «Изменились ли, Ваши взгляды на современную организацию процесса обучения в общеобразовательных школе после данных курсов?» педагогами были получены следующие ответы:

- на лекциях были получены необходимые рекомендации, консультации по психологии и педагогики (с использованием инновационных технологий), а также представлены мультимедийные презентации;
- кардинально освещены вопросы по переходу на 12-летнее образование;
- пересмотрена деятельность учителя по новому подходу в организации учебного процесса;
- организация курсов благоприятно повлияла на дальнейшую педагогическую деятельность;
- на курсах были приобретены профессиональные знания по формированию функциональной компетентности.

Повышение педагогического мастерства, эффективность работы возможны только при наличии системы и, что особенно важно, если присутствует мотивация, внутренний настрой со стороны самого педагога. Это называется *«потребность в достижениях»*. Поэтому, для нас важен обратный процесс, т.е. отслеживание изменений в профессиональной деятельности педагогов в послекурсовой период, который вытекает от полученной на курсах информации к принятию им решений, далее осуществляется коррекция выполняемых задач, применяемых методов и средств прогнозирования дальнейшего развития.

С этой целью слушатели в первый день курсовой подготовки заполняют «Карту профессионального роста педагога», где указывают достижения, изменения после прохождения последней курсовой подготовки.

По результатам изменений критериев в послекурсовой период заметны «приращения» в профессиональной деятельности педагогов: активизировалась их творческая инициатива, демонстрация их индивидуального опыта на основе проведения Мастер-классов, участия в районных, областных, республиканских конференциях, увеличилось количество педагогов по области, повысивших квалификационную категорию после прохождения курсовой подготовки.

Таким образом, полученные результаты позволяют прогнозировать последующее развитие процесса повышения квалификации, определяют стратегию и тактику управления эффективностью образовательного процесса, формируют сравнительную базу данных для последующего совершенствования функционирования системы повышения квалификации. Информация, получаемая на данном этапе реализации мониторинга, в наивысшей мере интегрировано характеризует уровень эффективности процесса повышения квалификации и является основанием для коррекции как педагогических, так и управленческих действий, направленных на дальнейшее обеспечение развития системы повышения квалификации педагогических кадров в целом. Кроме того информация представляет каждому педагогу возможность формировать индивидуальную траекторию для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

Литература

1. *Аверкин В.* Региональная система управления образованием: мониторинг развития/ В. Аверкин, С. Аверкина, Е. Карданова и др. // Народное образование-2008.– № 2. [С.156–164].
2. *Ахметова К.И.* Мониторинг как средство оценки эффективности процессаповышения квалификации педагогических кадров /К.Ахметова //Молодой ученый.–2012-№ 8.– [С.303–30].
3. *Баранова В.В.* Мониторинг качества образовательного процесса /В.В.Баранова// Образование в современной школе.–2008.–№ 1.– [С.3–8] .
4. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении./ А.И. Майоров, Л.Б. Сахарчук, А.В. Сотов /// Санкт-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства, Лаб. пед. мониторинга и стандартов [78,1] с.

ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

УДК 371.1

Бикмухаметова Надежда Евгеньвна
педагог дополнительного образования
МБОУ ДОД – Дом Детства и Юношества
г. Екатеринбург, Россия
Онянова Светлана Александровна
педагог дополнительного образования
МБОУ ДОД – Дом Детства и Юношества
г. Екатеринбург, Россия

Коллективная работа как условие создания ситуации успеха обучающихся в мастерской декоративно-прикладного творчества

Аннотация: авторы делится практическим опытом реализации проектов, нацеленных на развитие социальных и предметных компетенций детей средствами коллективной творческой деятельности. Коллективная форма работы в наибольшей степени соответствует потребности детей в общении и творческом соавторстве, способствует созданию ситуации успеха для детей с заниженной самооценкой.

Ключевые слова: проект, творчество, коллективная деятельность, ситуация успеха, дети с ОВЗ, самовоспитание, саморазвитие, сотрудничество, адаптация.

Каждый ребенок нуждается в создании «ситуации успеха». Даже разовое кратковременное позитивное переживание успеха способствует улучшению психологического состояния ребенка, стимулирует его к созидательной творческой деятельности и улучшает взаимоотношения с окружающими.

В объединениях художественной направленности «Чародеи» и «Краски мира» коллективная и групповая формы работы используются для создания ситуации успеха и решения важных педагогических задач.

В мастерской декоративно-прикладного творчества «Чародеи» большинство детей имеют ограниченные возможности здоровья, испытывают трудности в общении, имеют неадекватную (заниженную) самооценку. «Творчество развивает, творчество помогает» – так называется проект, реализующийся в мастерской.

Практическая цель проекта – создание сувенирных, подарочных изделий, декоративных композиций для оформления учебных кабинетов и домашнего интерьера; педагогическая цель – создание ситуации успеха как важного условия для формирования и развития социальных компетенций, необходимых для самореализации творческого потенциала личности обучающихся с ОВЗ и адаптации в социум.

В работе мастерской используются следующие виды коллективной творческой деятельности:

- групповая работа, носящая односторонний характер (знающий и умеющий воспитанник помогает отстающим);
- групповая работа, носящая двусторонний характер (взаимопомощь, взаимоконтроль, взаимооценка) .
- работа в микроколлективах по 3–5–7 детей в каждой подгруппе;
- разновозрастные группы, где старшие воспитанники выступают в роли помощников педагога, консультируют или руководят работой младших детей.

Чаще всего ребята создают сувенирные изделия и тематические декоративные композиции для праздничного оформления интерьеров. Дети выполняют изделия из глины, составляя затем композицию на заданную тему; делают маски из папье-маше для праздников и маскарадов, кукол для детского кукольного спектакля; выполняют иллюстрации к сказкам в технике пластилиновой живописи; подарочные открытки из бумаги и ткани. Таким образом, дети показывают своё мастерство всему детскому и педагогическому сообществу. Признание успешности своего труда юные мастера получают не только в виде похвалы педагогов и благодарности близких, но и успешно участвуя в конкурсах и выставках различного уровня. С 2010 года обучающиеся являются постоянными активными участниками район-

ного проекта «Я могу больше», реализуемого при поддержке Информационно-методического центра Кировского района г. Екатеринбурга, где представляют коллектив своими композициями. В апреле 2013 года в районном конкурсе творческих работ «Светлая Пасха» коллективная работа ребят «Пасха красная», выполненная в технике бисероплетения, получила 1 место.

В клубе художественного творчества «Краски мира» в начале учебного года с обучающимися проводится исследование «Зачем я сюда пришел». Чаще всего ожидания детей связаны с участием и победами в выставках и конкурсах. Однако, после многих занятий и кропотливого труда, когда приходит время представить подготовленную работу на конкурс или выставку, дети иначе относятся к результатам своего труда, им трудно расставаться, пусть ненадолго со своим изделием, так как в процессе творчества ребенок вкладывает много сил и стараний в свое произведение.

Для решения обозначенных вопросов разработан проект «Формирование коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества при создании конкурсной работы». Основные задачи проекта:

- создать условия для взаимодействия детей в процессе совместной творческой деятельности;
- подготовить качественную групповую конкурсную работу;
- мотивировать обучающихся к представлению изделия для участия в выставке либо конкурсе.

Детям предложено выполнить коллективные работы. Формируются группы по 4–5 человек. Определяются задания и цели. Создаются эскизы работы, выбираются техники исполнения и материалы. По эскизам создаются изделия, которые после оформления участвуют в выставке. По итогам конкурса проходит анализ работ и подведение итогов детьми и педагогом.

Реализация данного проекта способствовала тому, что ребята научились работать вместе, проявлять уважение к творчеству своего товарища, оказывая друг другу поддержку. Это позволило добиться не только качественных, разнообразных по тематике и технике исполнения конкурсных работ, но и того, что дети более охотно предоставляли свои работы на выставки, конкурсы, акции. При этом увеличилось количество участников в конкурсах 2013–2014 учебного года до 40 человек (в предыдущем учебном году было 10 участников). Групповая форма работы помогает выявить потенциал каждого ребенка, выполняющего посильную творческую задачу в ходе реализации общего замысла всей команды, что в результате приводит к успеху каждого. Коллективная работа помогает сложить усилия всех авторов для достижения общей цели. Чем более широкий спектр возможностей в творческом плане предоставляется детям для проявления самостоятельности внутри дружного коллектива, тем выше оценка конечного результата, тем сплоченнее детский коллектив.

Вместе с детским начинает формироваться коллектив родителей. Поддержка родителей, их искренний интерес к успехам детей; совместная творческая деятельность, приносящая удовлетворение и радость являются важнейшим условием формирования у обучающихся положительной самооценки и создают ситуацию успеха.

Анализ диагностических карт достижений обучающихся по итогам учебного года показал стабильную положительную динамику формирования таких важных компетенций, как коммуникабельность, трудолюбие, саморазвитие, самовоспитание.

Таким образом, коллективная форма работы в наибольшей степени соответствует потребности детей в общении и творческом соавторстве. Только в коллективной работе возможна личная свобода творчества, обогащённая опытом и фантазией всех членов команды.

Литература

1. *Дрезнина М. Г.* Каждый ребенок – художник. М.: ЮВЕНТА, 2008.
2. *Дубровская Н. В.* Приглашение к творчеству. СПб.: Детство-Пресс, 2012.
3. *Комарова Т. С., Размыслова А. В.* Цвет и композиция в детском изобразительном творчестве. М.: Педагогическое общество России, 2012.
4. *Корнева Г.* Творческий проект. СПб.: Кристалл, 2007.

УДК 811.161

Богданович Анастасия Юрьевна
преподаватель китайского языка
Уссурийское Суворовское военное училище,
г. Уссурийск, Россия

Национально-культурный компонент на уроках иностранного языка

Аннотация. Статья посвящена проблеме активизации процесса обучения иностранному языку путем использования национально-культурного компонента в условиях внедрения Нового Федерального Государственного Стандарта Образования.

Ключевые слова: ФГОС, роль предмета, ценностные ориентиры, национально-культурный компонент.

Существующая в современном обществе тенденция к возрастающей роли иностранного языка во всех сферах жизнедеятельности человека диктует новый подход к обучению иностранным языкам, суть которого заключается не только в пересмотре методики преподавания отдельных аспектов языковой системы, но и в формировании нового взгляда на место зарубежной культуры в учебном процессе [1, с. 32] .

Опираясь на многолетний опыт российских и зарубежных методистов, можно с уверенностью сказать, что обучение иностранному языку на основе ознакомления учащихся с культурой народа другой страны является одним из базовых принципов обучения этому предмету.

Приобщение к культуре другого народа не только делает изучение иностранного языка более привлекательным для учащихся, но и способствует полноценной коммуникации, более точному и адекватному пониманию носителей данной культуры.

Наблюдения за педагогическим процессом показывают, что мотивация становится практически не насыщаемой, если овладение иностранным общением сопровождается изучением культуры носителей языка. Как свидетельствует опыт, учащиеся с неизменным интересом, любопытством относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, взглядам на жизнь, убеждениям, нормам проведения досуга, увлечениям сверстников, то есть ко всему, что связано со страной изучаемого языка. Необходимо отметить, что в связи с расширением, углублением экономических и культурных связей между Россией и Китаем изучение китайского языка посредством включения в учебный процесс знаний о культурных реалиях современного китайского общества является приоритетной задачей современной российской молодежи. Вместе с тем, вопрос обучения китайскому языку, как, с

точки зрения преподавания отдельных его аспектов, так и с точки зрения содержания, форм и методов ознакомления учащихся с китайской культурой остается практически неизученной.

Согласно положениям нового Федерального стандарта, иностранный язык «наряду с русским языком и литературным чтением … входит в число предметов филологического цикла и формирует коммуникативную культуру школьника, способствует его общему речевому развитию, расширению его кругозора и воспитанию его чувств и эмоций». Обучение иностранному языку направлено на: 1) формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности; 2) формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой; 3) достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции; 4) создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях.

Развитие деловых и личных контактов, расширение и укрепление экономических и культурных связей между народами выдвигают в области обучения иностранным языкам на первый план задачу – воспитанию человека, важным достоянием которого является общечеловеческая культура и общечеловеческие ценности [1, с. 5]. Эта задача непо-

средственно связана с проблемой взаимопонимания людей, их духовной связи и общих путей осуществления прогресса. Одним из путей решения данной проблемы является гуманизация образования, то есть приобщения учащихся к культурному наследию и духовных ценностей своего народа и других народов мира.

Особая роль в этом принадлежит иностранному языку, с помощью которого и осуществляется непосредственный и опосредованный диалог культур – иностранной и родной – ставших одним из основных положений концепции современного образования [3, с.14]. Гуманизация содержания образования требует пересмотра целей, содержания и технологии обучения иностранному языку как новому средству общения – новому способу межкультурной коммуникации и межкультурного взаимопонимания. Поскольку целью обучения иностранным языкам является не только приобретение знаний, формирования у учащихся навыков и умений, но и усвоение ими сведений страноведческого, лингвострановедческого и культурно-эстетического характера,

познание реальностей другой уже для них национальной культуры, то при определении содержание обучения бесспорно встает вопрос о культурном компоненте.

По мнению Кричевской К.С., включение в целевую установку обучение иностранным языкам, а, следовательно, и в содержание обучения страноведческих знаний в качестве полноправного компонента обеспечит усвоение учащимися реалий другой национальной культуры, расширение их общего кругозора, что приведет так же к повышению интереса к изучаемому иностранному языку и стойкой мотивации [4, с.13] .

Чтобы понять, что представляет собой содержание обучения, и какое место в нем отводится национально-культурному компоненту, необходимо обратиться прежде всего к работам наших методистов, в которых рассматриваются различные стороны данного вопроса. Так, Г.В. Рогова включает в лингвистический компонент содержания обучения иностранным языкам речевой материал разного уровня, в том числе тексты для аудирования и чтения, в которые «должны быть включены страноведческие сведения их географии, истории, социальной жизни» [5, с.60]. И.Л. Бим говорит о необходимости включать в содержание обучения элементы языковой культуры народов, говорящих на изучаемом языке, и страноведческие сведения применительно к ситуациям общения. В рамках данного подхода речь идет о необходимости насыщения предметного содержания речи страноведческим материалам с ориентацией на диалог культур [2, с.14] .

Б.А. Лапидус в своей книге «Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе» пишет о необходимости предусматривать в обучении навыки и умения использования страноведческих фоновых знаний, включая в знания и умения и сам языковой материал, считая, что его изучение в отрыве от навыков и умений нецелесообразно при практических целях общения. Наиболее широко лингвострановедческий материал представлен у Р.К. Миньяр-Белоусова, который включает в знания и лексический фон, и национальную культуру, и национальные реалии.

При отборе содержания национально-культурного компонента из всего многообразия лингвострановедческого материала выделяется то, что имеет педагогическую ценность, что способно содействовать не только общению на иностранных языках, но и приобщению к культуре страны этого языка. Официальное включение национально-культурного компонента в содержание обучения влечет за собой и пересмотр статуса учитель иностранного языка: он должен быть не только знатоком иноязычной культуры в широком объеме (политической, экономической, художественной, экологической, интеллектуально- этической, языковой и др.), но и своей национальной, поскольку процесс усвоения иностранного языка и дальнейшее применение справедливо программируется как межкультурная коммуникация, как диалог культур.

Для учащихся-это прежде всего: получить знания о социокультурных особенностях страны изучаемого языка, что служит основой общения людей разных культур и разных профессий в различных ситуациях; научится понимать устные и письменные сообщения по темам, определенным программой; уметь критически оценивать предлагаемый материал и активно работать с ним; научится использовать соответствующую справочную литературу и словари; развивать способности работать самостоятельно и в коллективе.

Воспитание учащихся, осуществляемое через систему личностных отношений к постигаемой культуре и процессу овладения этой культурой, предполагает формирование у них оценочно-эмоционального отношения к миру, положительного отношения к иностранному языку (в частности к китайскому), культуре народа, говорящего на этом языке, способствующих мотивации обучения, понимание важности изучения иностранного языка и формирование потребности пользоваться им как средством общения [1, с.18] .

Развитие предполагает формирование у учащихся: языковых, интеллектуальных и познавательных способностей; готовности вступить в иноязычное общение, к дальнейшему изучению иностранного языка.

Образование средствами иностранного языка предполагает: знание о культуре, истории, реалиях и традициях страны изучаемого языка; сопоставление изучаемого языка с родным и включение учащихся в диалог культур.

Изменения, происходящие в нашем обществе, дали возмож-

ность реального использования иностранного языка как средства взаимодействия различных национальных культур. Появилась возможность вступать в контакт с носителями иностранного языка и пользоваться аутентичными средствами информации о стране изучаемого языка. Поэтому необходимо как можно раньше приобщать ребенка к иностранному языку как средству общения и средству познания иной национальной культуры. Это позволит учащемуся найти свое место в гармоничном содружестве разных культур и расширит его возможности для участия во многокультурной коммуникации.

Литература

1. *Арнольдов А. И.* Введение в культурологию, М. 1993
2. *Бим И. Л., Биболетова М. З.* К проблеме базового уровня образования по иностранным языкам в средней школе. 1990. № 5
3. *Завадская Е. В.* Культура Востока в современном западном мире. 1977.
4. *Кричевская К. С.* Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка. Иностранные языки в школе, № 1, 1996, с. 13
5. *Рогова Г. В., Верещагин И. Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. М, 1988.

УДК 53.37.016

Дубровина Татьяна Юрьевна
учитель английского языка,
МАОУ гимназия № 2
г. Екатеринбург, Россия
Шипунова Наталья Николаевна
учитель английского языка,
МАОУ гимназия № 2
г. Екатеринбург, Россия

Личностно-нравственная составляющая урока в информационно-образовательной среде

Аннотация. Авторы статьи рассматривают аспекты личностно-нравственного воспитания в процессе обучения иностранным языкам в свете требований ФГОС второго поколения. Учителя – практики приводят примеры из многолетнего личного опыта обучения английскому языку.

Ключевые слова: нравственность, патриотизм, воспитание, личность

Информационно-образовательная среда определяется современными методистами как комплекс информационно-образовательных ресурсов, совокупность технологических средств, информационных и коммуникативных технологий, система современных педагогических технологий, обеспечивающих процесс обучения. Основными характеристиками такой среды являются: открытость, интерактивность, вариативность, визуализация и полифункциональность. Образовательная среда формирует такие виды деятельности, как коммуникативная, ценностно-ориентационная, познавательная и практическая. В свете современных требований к результатам образования особого внимания требует ценностно-ориентированные виды деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, так называемый «портрет выпускника основной школы», включающий в себя следующие характеристики:

- *готовый к саморазвитию и самоопределению*
- *уважающий свой народ и культуру*
- *осознающий ценности человеческой жизни, семьи, общества*
- *активно познающий мир*
- *осознающий важность образования, умеющий применять ЗНУ на практике*
- *социально активный, уважающий закон и порядок*
- *уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог*
- *выполняющий правила здорового образа жизни*
- *понимающий значение профессиональной деятельности*

Языковая среда, сформированная в нашей гимназии, позволяет достичь определенных результатов в развитии личности посредством разнообразных видов урочной и внеурочной деятельности.

Давайте рассмотрим, что из себя представляет эта среда, какие виды деятельности, и какие в итоге мы получаем результаты.

Полилингвистическое *(многоязычное)* пространство включает в себя:

1. Русский язык (родной)
2. Английский язык (со 2 класса)
3. Французский или немецкий язык (с 5 класса)
4. Технология. Основы перевода (с 9 класса)
5. Историческое страноведение (с 9 класса)
6. Английская и американская литература (с 9 класса)
7. Туризм, общение с носителями языка
8. Обучение за рубежом
9. Внешняя экспертиза

Не будем отрицать влияние социума: средств массовой информации, технических возможностей, массовой культуры и т.д. Таким образом, наше языковое пространство выходит далеко за рамки гимназии.

Рассмотрим поэтапное развитие личности наших учащихся в языковом пространстве.

С первыми словами *Hello* на курсах *«Дошколенок»* начинается знакомство с новой иноязычной культурой и возникает необходимость адаптации к новым произносительным условиям в ходе массированной фонетической подготовки. Зарождается уважение к новому языку и осознание важности языковой аккуратности.

В начальной школе преобладают репродуктивные виды деятельности, направленные на многократное повторение материала с целью запоминания. Преобладают задания типа: «Послушай и повтори». Закладываются социально-культурные навыки работы в группе, снимается психологический барьер, начинается самостоятельное применение разученных фраз.

В средней школе закладываются основы продуктивных видов деятельности, умение интерпретировать и свободно применять освоенный материал. Формируются основы коммуникативной культуры: умение вести диалог, дискутировать и рассуждать на определенную тему, выражать собственное мнение. Происходит самоопределение и осознание собственных возможностей.

В старшем звене закрепляются и совершенствуются приобретенные навыки, происходит систематизация, анализ и творческое применение знаний лексико-грамматического материала. Появляется психологическая уверенность и беглость спонтанной речи, интонационное оформление и эмоциональная окрашенность высказываний. Оттачивается умение мыслить взвешенно, осознанно, формулировать свою позицию, отражая свое мировоззрение и духовные ценности и, соблюдая речевой этикет, выразить согласие, несогласие, сомнение, переспросить, выдвинуть предположение или предложение, т.е. умение в результате конструктивной беседы приходить к совместному решению, подтверждая готовность к продолжению диалога.

Таким образом, коммуникативные навыки являются как целью, так и средством, базисом, основополагающим элементом в изучении языков.

Виды деятельности с информационными потоками: аудирование, просмотр музыкальных и телевизионных каналов MTV, BBC Channel, World News, видео, работа с компакт диском и CD-rom к учебнику; чтение и перевод текстов различных жанров, справочной литературы, журнальной статьи, рекламы; говорение (диалог и монолог); написание различных видов письма: деловое, неформальное, жалоба, запрос информации, эссе сочинение, доклад, сообщение, электронное письмо.

Приведем несколько примеров, и вы поймете, какие качества они развивают.

Традиционный фестиваль иностранной песни помимо развития языковых навыков прививает вкус, формирует умение вести себя на сцене, находить компромиссы, усмирять свои амбиции, договариваться, уступать тому, у кого лучше получается, не прячась за спины других.

Наши ежегодные рождественские проекты и конкурсы «валентинок» выявляют творческий потенциал и формируют умение радоваться за тех, у кого получилось лучше и стремление в следующий раз создать что-то оригинальное и удивительное.

Учителя английского языка нашей гимназии проводят 8 марта, День Благодарения, День Святого Валентина и Масленицу на английском языке. Эти мероприятия заставляют задуматься о сути праздников, истории их возникновения и подумать о тех, к кому обращены поздравления, относиться к традициям с особым уважением, а не поздравлять по привычке.

Невероятные темы, проблемы и необычные повороты в их исследовании и лучшие качества наших детей: стрессоустойчивость, стремление к победе и перфекционизму проявляются на научно-практических конференциях. Только вдумайтесь в названия некоторых проектов:

«Социальная реклама – проблема или решение проблемы?», «Необычные световые явления», «Энергия будущего», «Патриотические символы США (и аналогия с символами России)», «Влияние изменения климата на жизнь животных», «Личностные аспекты толерантности».

С 5 класса тексты для дополнительного чтения про слепо-глухо–немую с детства девушку Хеллен Келлер, которая научилась говорить, читать и писать и ослепшего

в результате травмы Луи Брейля, создавшего позже азбуку для слепых, воспитывают милосердие, сочуствие и уважение к людям, которые, обладая серьезными недугами и ограниченными возможностями, посвятили свою жизнь помощи другим людям. На примере их жизни воспитывается воля к победе над слабостями, формируется желание учиться и добиваться успеха формируются нравственные чувства.

Проект 7-классников «Здоровая еда» является продолжением темы учебника для 5 класса «Здоровые зубы» и для 6 класса «Насколько экологически здорова ваша школа», «Вымирающие животные», позже – проблемы переработки мусора и т.д. Старшеклассники приняли успешное участие в международном проекте «Одиссея 2050», идеей которого было привлечь внимание молодежи и подростков к экологическим проблемам. Подобные проекты прививают стремление к здоровому образу жизни и экологическую культуру.

Участие 8-классников в международном проекте «Мой город» в сотрудничестве с учащимися английской школы «Кейтопарк» закончилось выставкой работ наших учащихся в английской школе и созданием книги, в которую вошли фотографии достопримечательностей Екатеринбурга, отражающих дух города с комментариями наших детей. Эта творческая работа способствовала самостоятельному мышлению и более позитивному и уважительному отношению к нашему городу, развитию креативности.

Сравнительный анализ исторических реалий Великобритании с современной Россией происходит в ходе изучения Исторического страноведения. Интегрированный урок страноведения, английской литературы и информатики в 9б в прошлом году помог стимулировать обобщение знаний истории, обществознания, географии, литературы и Мировой художественной культуры, с помощью компьютерных технологий. Урок способствовал развитию эстетического сознания через освоение культурно-исторического наследия.

Только формулировка тем по Основам переводческой деятельности объясняет суть изучаемого материала на английском языке: «Карьера», «Резюме и самопрезентация», «Культура труда», «Этика взаимоотношений в трудовом коллективе», «Сопоставление профессиональных планов с состоянием здоровья, образовательным потенциалом, личностными особенностями человека». Несомненно, в комплексе они способствуют освоению социальных норм и правил поведения.

Ежегодное участие команды наших старшеклассников в городском конкурсе знатоков страноведения формирует у них все большую ответственность не только за себя и за команду, а за всю гимназию, которую они представляют.

Личностные требования к результату освоения программы включают в себя 11 разделов. На примере только одного – п.4 раздела 9 мы показали, какие качества формируются в у учащихся в языковой среде. Он содержит следующие характеристики: формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, вере, гражданской позиции; традициям, языкам, ценностям народов России и мира; готовности и способности вести диалог с людьми и достигать взаимопонимания.

Все вышеназванные аспекты вырабатываются с годами и тесно переплетаются с главным – коммуникативным принципом, благодаря существующим традициям, направляющей роли учителя в информационно-образовательной среде.

Литература

1. *Лещинский В.И.* Педагогическая технология личностной ориентации. Воронеж, Изд-во им. Е.М. Болховитинова, 2001
2. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград, Перемена, 1994
3. *Чернобай Е.В.* Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде. М., Просвещение, 2012

УДК 332.12

Кадыкова Ольга Мамедовна
ГБОУ СОШ № 641 имени Сергея Есенина
заместитель директора по научно- методической работе
г. Москва

Общешкольный проект как механизм управления проектно-исследовательской деятельностью учащихся

Аннотация. Автор раскрывает систему работы школьного научного общества как механизма управления учебной исследовательской деятельностью учащихся. Делится опытом реализации общешкольного проекта. Раскрывает, как управлять проектно- исследовательской деятельностью учащихся на примере общешкольного проекта « Тропа к Есенину».

Ключевые слова: школьное научное общество, конференция, проектное сознание, субъектное взаимодействие, общешкольный проект «Тропа к Есенину», музейная педагогика.

В условиях высокой динамики общественных процессов и огромного информационного потока последних десятилетий актуальной становится задача активности и самостоятельности школьника, его способности к самостоятельному познанию нового и решению сложных жизненных ситуаций. Обновляющейся школе требуется такие методы обучения, которые: формировали бы активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в обучении; развивали бы в первую очередь, общеучебные умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные; формировали бы не просто умения, а компетенции, то есть умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности; были бы приоритетно нацелены на развитие познавательного интереса обучающихся; реализовали бы принцип связи обучения с жизнью. Ведущее место среди таких методов, обнаруженных в арсенале мировой и отечественной педагогической практики, принадлежит сегодня методу проектов.

Метод учебных проектов выступает как возможное средство решения многих актуальных проблем, в частности, обучающиеся зачастую не умеют превращать информацию в знание, осуществлять целенаправленный поиск информации, не приводит к системности знаний; у школьников фиксируется отсутствие интереса, мотива к личностному росту, к самостоятельному приобретению новых знаний. Ведущий тип деятельности, осваиваемый обучающимися – репродуктивный, воспроизводящий. Знания оторваны от жизни.

Возникает противоречие между предметными и универсальными умениями и навыками, учебной деятельностью и универсальными способами достижения лично – значимого результата, обособленностью предметных умений и необходимостью их трансформации в метапредметные.

Выпускник школы должен адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно критически мыслить, быть коммуникабельным, быть контактным в различных социальных группах, что создает необходимость формирования у обучающихся современных ключевых компетенций: общенаучной, информационной, познавательной, коммуникативной, ценностно – смысловой, социальной, компетенции личностного самосовершенствования.

Школа – это очень важная составляющая общества, это механизм формирования человека как личности, как гражданина, как работника, т.е. как субъективной социальной системы.

Процесс формирования происходит во времени, во взаимодействии, в пространстве, где время – это школьные годы, определённые системой преемственности: от простого к сложному, от факта к доказательству, от знакомства к пониманию и объяснению, социализации и рефлексии. Основой этого процесса, безусловно, является деятельность в различных формах проявления. Объективность деятельности заключается в обязательности взаимодействия, которое осуществляется во всём многообразии форм, а также в последующем результате, который можно рассматривать как изменение и как продукт личностного и социального характера. Рассмотрим это подробнее: обучающая деятельность – это постоянное состояние и форма существования ученика, результаты которой отслеживает общество в лице педагогов, родителей, окружающих, а также это состояние самого ребёнка, который осознаёт, что он это запомнил, понял, принял, узнает через какое-то время, сможет повторить этот процесс бесконечно. Но, что даёт возможность для общества и ученика зафиксировать результат и продукт этого процесса?

Это реализация на практике получения продукта и использование результатов как некой суммы изменений. Общество и ученик нуждаются в объективных условиях для фиксирования этого состояния. Единственным условием может быть сама деятельность, взятая в различных целевых и содержательных аспектах.

Примером таких условий является учебная исследовательская деятельность ученика.

Школа единственный социальный институт, который призван создать такие условия, создать соответствующие структуры, управленческие механизмы, построить необходимые формы взаимодействия.

Учебная исследовательская деятельность может осуществляться на уроке, как внеурочная в рамках дополнительного образования, при реализации профильного обучения. Эту горизонталь можно рассмотреть в развитии: урок как основа, единица, форма осуществления учебной деятельности требует расширения и дополнения в реализации дополнительного образования, чтобы дать возможность выбора содержания деятельности, а профильное обучение фиксирует субъективный выбор ученика и даёт возможность самореализации в конкретной деятельности с определённым багажом знаний и навыков.

Другие горизонтали показывают функциональность и результативность учебно-исследовательской деятельности. Урок несёт функцию освоения предмета и выводит ученика на творческий уровень усвоения (вертикаль: урок, средство освоения предмета на творческом уровне). Внеурочная деятельность ставит задачу реализации интеграционных процессов, что даёт бесценный опыт коммуникации, исследовательского поведения (вертикаль: внеурочная деятельность, интеграционная функция, коммуникативный опыт и исследовательское поведение). Профильное обучение предполагает углубление в предметную область, на основе которого формируются исследовательские компетенции (вертикаль: профильное обучение, углубление в предметную область, исследовательские компетенции) .

Таким образом, горизонтальное прочтение схемы позволяет сделать вывод, что учебно – исследовательская деятельность приводит к самоопределению, а вертикальное восприятие показывает механизм самоуправления проектно-исследовательской деятельностью.

Школа должна создавать условия для формирования личности, обладающими такими компетенциями. Проектное обучение, как одно из современных методик и направлений, наиболее адекватно отвечает настоящим запросам общества. В основе проектной деятельности положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой задачи. Проект как метод обучения представляет собой реально существующую проблемную ситуацию, выбранную самими обучающимися потому, что им интересно найти пути ее решения (полного или частичного). Тематика проектов определяется практической значимостью, а также доступностью выполнения. Используя в обучении метод проектов, обучающиеся постигают всю технологию решения задач – от постановки проблемы до представления результата.

Проектный метод помогает реализовать проблемное обучение как активизирующее и углубляющее познание, позволяет обучать самостоятельному мышлению и деятельности, системному подходу в самоорганизации, дает возможность обучать групповому взаимодействию.

Одной из ведущих педагогических целей метода проектов является овладение новым способом деятельности. Этот процесс нужно организовывать, моделировать так, чтобы обучающиеся научились:

- намечать ведущие и текущие (промежуточные) цели и задачи;
-искать пути их решения, выбирая оптимальный путь при наличии альтернативы;
- осуществлять и аргументировать выбор;
- предусматривать последствия выбора;
- действовать самостоятельно (без подсказки);
- сравнивать полученное с требуемым;
- корректировать деятельность с учетом промежуточных результатов;
- объективно оценивать процесс (саму деятельность) и результат проектирования.

Именно проектная деятельность позволит сместить акцент с процесса пассивного накопления обучающимися суммы знаний на овладение им различными способами деятельности в условиях доступности информационных ресурсов, что способствует активному формированию творческой личности, способной решать нетрадиционные задачи и нестандартные условия.

Реализация проектной деятельности требует универсальной формы, такой как общешкольный проект. Выбор темы, которого должен быть адекватен конкретным особенностям образовательной среды. В нашем Центре образования это проект: «Тропа к Есенину». Тема выбрана не случайно: Центр носит имя Сергея Есенина, функционирует музей «Тропа к Есенину», рядом находится Есенинский бульвар, где расположен памятник Есенину. Само здание школы стилизовано в Есенинской тематике: барельеф поэта, русские берёзки на пришкольном участке, клумба с синими и желтыми цветами в течение всего сезона, любимыми цветами Сергея Есенина.

Проект: «Тропа к Есенину» реализуется комплексно: в учебной, воспитательной, экспериментальной деятельности Центра образования. Отработаны самые различные формы деятельности. Проект имеет особенности: он традиционный, постоянно действующий, имеет алгоритм, является универсальной управленческой моделью. Работа над проектом планируется во всех аспектах, каждое направление имеет раздел по реализации есенинской темы.

Например, учащиеся начальных классов готовят коллективные проекты связанные с народными мотивами в лирике Есенина. Проекты расширяются приобщением детей к народному творчеству: изучение обрядов, поговорок, песен, народных танцев, русского хоровода, бытовых традиций дореволюционной России, христианской культуры.

Учащиеся основной школы приобщаются к проекту через систему

дополнительного образования: кружок «Юный экскурсовод», «Есенинский ландшафт», «Литературная гостиная». Проводятся во всех классах Есенинские уроки, классные часы, тематические интеллектуальные игры, конкурсы, викторины. Учащиеся работают над индивидуальными исследованиями по теме: «Есенин и Клюев», «Христианские мотивы в лирике Есенина», «Цвет в Есенинской поэзии».

Постоянно пополнятся экспозиция школьного музея. Экспонатами становятся продукты проектной деятельности: флористические экспозиции, как постоянно действующая выставка « Есенинский букет», тематические подборки материала по творчеству поэта, собрание рефератов, ученических исследований, дневников экскурсий. Особое место занимает сотрудничество с обществом «Радуница», которое хранит память о поэте и поддерживает связь с родственниками С. Есенина, организует в школе встречи с людьми, знавшими Есенина, с артистами и современными поэтами. В школе проводятся дни С. Есенина: для первых классов это первое посещение музея, первая экскурсия к памятнику поэта, первое стихотворение, прочитанное своим одноклассникам.

Для выпускников это публичная защита своего исследования по теме, чтение любимых стихов Есенина, традиционное сочинение « Моя тропа к Есенину».

Данный проект призван обеспечить поступательное развитие одного из направлений деятельности школы как инновационного общеобразовательного учреждения – работы по организации проектной деятельности обучающихся; ориентирован на основные положения и содержание программы развития школы, традиции, сложившиеся в работе с детьми, включенными в проектную деятельность, достижения психолого-педагогической науки и практики.

Система рассчитана для педагогов, реализующих развивающие технологии обучения, родителей, заинтересованных в развитии индивидуальности своих детей, а также обучающихся, которые ощущают потребность в саморазвитии, самореализации.

Цель реализации общешкольного проекта: создание условий для формирования умений и навыков межпредметного проектирования, способствующих развитию индивидуальности обучающихся и их творческой самореализации.

Задачи: разработка механизма интеграции проектной деятельности в образовательный процесс школы, развитие системы по её организации; развитие ресурсной базы школы (нормативно-правовой, материально-технической, учебно-методической, информационной, кадровой, организационной), отвечающей системным образовательным запросам и индивидуальным возможностям обучающихся, включенных в проектную деятельность; внедрение в образовательную практику школы продуктивных педагогических технологий, методов и форм обучения, повышающих эффективность работы с обучающимися в процессе проектирования; организация активного и успешного опыта участия обучающихся в межпредметной творческой проектной деятельности; совершенствование научно-методической и информационной поддержки педагогов в работе с обучающимися по формированию умений и навыков межпредметного проектирования.

Для оценки эффективности и результативности решения задач предлагается система показателей результативности: удельный вес численности школьников, вовлеченных в проектную деятельность; положительная динамика состояния здоровья обучающихся; повышение качества знаний обучающихся; рост объема проектных работ; количество программ, авторских методических разработок, курсов, методических рекомендаций по проблеме; рост числа педагогов-координаторов школьных проектов; рост квалификации педагогов; количество публикаций, отражающих результаты проектной деятельности.

Методологические принципы общешкольного проекта в рамках проектного обучения:

- процесс работы не менее важен, чем ее результат;
- учебный процесс должен строиться не в логике изучаемых предметов, а в логике деятельности;
- опыт разрешения пусть локальной, но целостной проблемы воспитает привычку доводить дело до конца, не останавливаясь на полпути;
- допустимость выполнения проекта в индивидуальном темпе создает равные возможности для личностного роста всех обучающихся;
- комплексный характер системы проектного обучения создает условия для сбалансированного развития основных физиологических и психологических функций школьника;
- система проектного обучения влияет на мотивационную сферу, повышая интерес как к процессу учебной деятельности, так и к её результату;
- гуманистический смысл системы проектного обучения состоит в том, что она не просто предполагает деятельность обучающихся по решению новых для них задач, но преследует в качестве основной конечной цели развитие их творческих способностей.

Ведущие идеи организации проектной деятельности обучающихся:

– В центре деятельности – ученик, педагог обеспечивает содействие развитию его индивидуальности и самореализации;

– Образовательный процесс строится не в логике учебных предметов, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающихся, что повышает их мотивацию;

– Каждому предоставляется возможность свободно выбирать тему, вид, продолжительность, форму проекта. Выбор предполагает ответственность за свою деятельность и ее результат;

– Индивидуальные темы работы над проектом обеспечивают выход

обучающихся на свой уровень развития;

– Проектная деятельность должна быть практически значимой. Проект должен иметь свой продукт.

– Проектированию можно научиться. Для этого необходимо желание что-то сделать самостоятельно или вместе с другими, осуществить свою идею, решить какую – либо проблему, принести кому-то пользу.

Общешкольная проектная деятельность реализуется в опыте автономного поведения (автономность) и опыте межсубъектного взаимодействия (совместность). При этом формируются умения и навыки проектирования. Проектная деятельность успешно интегрируется в образовательный процесс школы. Направления работы:

1. Организация проектной деятельности обучающихся.

2. Обучение школьников умениям и навыкам проектирования.

3. Организация методической работы с педагогами по проблеме.

4. Участие в конкурсах, фестивалях, творческих проектах различного уровня.

5. Диагностика формирования и развития умений и навыков проектирования.

В осуществлении программы участвуют: администрация школы, опытно-экспериментальные лаборатории; педагоги; библиотекари; классные руководители; социально-педагогическая служба школы; ШНО «Эврика»; Школьный музей «Тропа к Есенину».

Участники проектного процесса находятся во взаимодействии, их функциональные обязанности разграничены.

Для реализации поставленных в программе задач разработана структура проектного процесса в школе.

Формы работы с педагогами в процессе реализации программы: заседания: педагогического совета; руководителей методических объединений учителей-предметников; кафедр; опытно-экспериментальных лабораторий; творческих групп педагогов; занятия по обучению координаторов проектов; семинары, семинары-практикумы, круглые столы, тренинги, методические декадники; консультации по вопросам проектирования.

Формы работы с обучающимися в процессе реализации программы: проектные уроки и уроки с элементами проектной деятельности; проектная деятельность в рамках предпрофильной подготовки; курс практических занятий «Учимся проектировать»; проектная деятельность на свободной самостоятельной работе.

Деятельность реализуется и управляется на основе функционирования Школьного научного общества « Эврика». Структура школьного научного общества «Эврика» секционная, где прослеживается соответствие структурных элементов ученических и учительских образований. Существующие секции ШНО имеют соответствие предметным объединениям учителей:– гуманитарная секция ШНО соответствует методическому объединению учителей русского языка и литературы; естественно – научная секция ШНО соответствует кафедре биологии и химии; секция ШНО «Иностранный язык» соответствует кафедре иностранного языка и литературы; секция ШНО «Начальная школа» соответствует методическому объединению учителей начальной школы.

Их объединяет учительская и ученическая научно-практические конференции, где учащиеся и учителя представляют свои конечные продукты: проекты, рефераты, исследования, методические описания, рекомендации, приёмы, дидактические единицы авторского происхождения и многое другое. Таким образом, ШНО даёт возможность реализации, в рамках структуры, для всех участников деятельности.

Любая структурная единица, в частности ШНО, требует управленческой конкретизации и универсального соответствия видам деятельности, что даёт возможность прогнозирования и конкретизации результата. Таким образом, структура ШНО полностью соответствует структуре экспериментальной деятельности на тему: «Разработка элементов образовательной технологии на основе учебной исследовательской деятельности учащихся».

Структуру ШНО можно также представить как механизм управления и взаимодействия в образовательном процессе.

Созданная и отлаженная система работы позволяет реализовывать любые общешкольные проекты, независящие от темы, количества участников, формы представления.

Литература

1. *Леонтович А.В.* Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. № 2. С.130–136.
2. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М.: «Просвещение», 1977. 240 с.
3. *Мухина В.С.* Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Школьные технологии. 2006. № 2. С.19–31.
4. *Набиева Е.В.* Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 5. С.13–17.
5. *Обухов А.С.* Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. 1999. № 10. С.158–161.
6. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии. М., 1999.
7. *Савенков А.И.* Психология исследовательского поведения и исследовательской деятельности // Исследовательская работа школьников. 2003. № 2. С.39–49.
8. *Сиденко А.С.* От опытно-поисковой деятельности – к исследованию. // Эксперимент и инновации в школе 2011. № 2. С. 2–15.
9. *Сиденко А.С., Сиденко Е.А.* О начале эксперимента по обучению универсальным учебным действиям при введении ФГОС. // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 1. С.40–48.

УДК 372.3/.4

Кузьминых Елена Леонидовна
учитель-логопед ЦРР МАДОУ № 587
г. Екатеринбург

Комплексная система психолого-педагогических условий для обеспечения познавательно-речевого развития детей с разными ресурсными возможностями в рамках реализации ФГОС

Аннотация. Статья посвящена обобщению и комплексному представлению опыта коррекционно-развивающей работы по созданию психолого-педагогических условий совершенствования речевого развития детей младшего и среднего дошкольного возраста в условиях Центра развития ребёнка ДОУ.

Ключевые слова: комплексная система, психолого-педагогические условия, диагностика раннего речевого развития дошкольника, программа «Калейдоскоп звуков», средства обучения.

Одними из важных задач дошкольного образовательного учреждения являются:

- воспитание с учётом возрастных категорий детей,
- обеспечение познавательно-речевого развития детей,
- осуществление необходимой коррекции недостатков в физическом и психическом развитии.

Перечисленные задачи решает своей профессиональной деятельностью учитель-логопед ДОУ совместно с воспитателями и родителями.

Анализ ситуации привёл к следующим показателям: 82% детей младших групп не говорят соответственно нормам биологического возраста; 75% детей средних групп имеют отклонения фонетико-фонематической стороны речи; 50%-лексико-грамматические нарушения. Снижение уровня речевого развития детей-комплексная проблема. Решать её мы тоже стали комплексно.

В связи с этим была разработана система психолого-педагогических условий для речевого развития младших дошкольников, включающая в себя:

1. Программу диагностики «Мои ресурсы»
2. Программу обучения «Калейдоскоп звуков»
3. Программу учебно-методического и дидактического обеспечения, включающую в себя технологические карты, методические рекомендации для педагогов и родителей
4. Программу трансляции логопедического опыта, предусматривающую обобщение и распространение практических наработок коррекционно-развивающей помощи детям с речевыми нарушениями.

Комплексная система реализуется как многомерный процесс, направленный на достижение оптимального сбалансированного состояния речевого развития младших дошкольников, предусматривающий реконструирование речевой работы с учётом разнообразных потребностей детей с разными ресурсными возможностями.

Сущность используемой системы заключается в создании условий для обеспечения:

- интегративности, т.е. все программы взаимосвязаны,
- целостности: программы объединены общей целью, направленной на совер

шенствование психоречевого развития детей,

- стабильности функционирования,
- оптимального соотношения традиционных и инновационных методик.

Программа по диагностике речевого развития младших дошкольников «Мои ресурсы» направлена не традиционное определение дефекта, а изучение потребностей, возможностей и способностей маленького человека, руководствуется салютогенетическим принципом, т.е. ориентируется на сохранные стороны в психофизиологическом развитии ребёнка:

- в разных видах деятельности, в речевом развитии, в социальных контактах.

Выявление реабилитационного потенциала, компенсаторных возможностей и природных способностей позволяет в полной мере обеспечить динамическое речевое развитие дошкольника. Что в свою очередь даёт импульсы для совершенствования познавательной деятельности и личностных качеств ребёнка.

Программа дополнительного образования детей младшего и среднего возраста «Калейдоскоп звуков» направлена на создание психологической базы речи через овладение сенсорно-моторной умелостью. Речь как основная деятельность для развития интеллекта

должна играть первую скрипку в раннем речевом развитии. Содержание программы заключает в себе ответ на вопрос: какая партитура должна лечь в основу продуктивного педагогического процесса по актуализации коммуникативных способностей маленького человека? Программа не меняет содержание образования, а привносит инновации в способе обучения ребёнка, использует деятельностный подход в организации целостного развития и воспитания ребёнка дошкольного возраста посредством 3-х взаимодействующих линий «чувствовать-познавать-творить». Развивающий процесс в рамках программы облёк форму в следующем алгоритме:

- говорить в свойственной ребёнку игровой деятельности,
- использовать литературный жанр дошкольника-сказку,
- вызывать эмоциональные переживания от сенсорной деятельности,
- организовывать совместную с родителями творческую деятельность.

Детям создаются условия для познания звуков посредством трёх взаимодействующих составляющих моторно-двигательной, нервно-чувственной, познавательно-когнетивной активности, что созвучно образовательным областям Федеральной Государственной программы «Детство».

Программа учебно-методического и дидактического обеспечения включает подбор обучающего оборудования и инструментария, способствующего поддержке ребёнка в стремлении к творчеству, к экспериментированию, к двигательной активности. Детская непосредственность удовлетворяется на занятиях в форме участия в театральной, экспериментальной, конструктивной, творческой деятельности с использованием арсенала психолого-педагогических и коррекционно-терапевтических средств.

Можно спорить о достоинствах и недостатках раннего обучения, но неоспорима значимость и ценность для будущего маленького человека.

Фонематический слух, моторные способности (координация движений, чувство равновесия), основы эстетического восприятия, сенсорные реакции-всё, что формируется в детском возрасте является базовым для речевого становления.

Музыкальные средства.

Дети, начиная свои речевые упражнения, хотят слышать звуки. Возраст 3–4 года демонстрирует феномен шума, как прикрытие «Я», становящегося на ножки. Поэтому, учитывая возраст детей, звуки, сначала подаются шумовые, а потом гармонические. На занятиях используются различные инструменты, которые дети делают сами: насыпают в баночки-непроливайки для рисования горох – напоминают трещотку, изюм – погремушку, рис-рейнстинг (имитация шума дождя). Гласные звуки изучаются через мелодику музыкальных инструментов: скрипка – И, дудочка –У, жалейка –Ы.

Театральные средства

Интеллектуальное развитие происходит параллельно с физическим. Театр соединяет моторную область с эмоциональной и познавательной сферами во время речевой деятельности, становятся востребованы моторно-двигательные способности и раскрываются речевые возможности. Каждый ребёнок переживает себя в особой роли, наделённой определённым качеством звуков. Дети узнают мир звуков на ощуп, вкус, запах, цвет. Насыщенность занятий происходит из-за переключения видов деятельности: слушаю-удивляюсь-представляю-подражаю-мыслю-воспроизвожу.

Экспериментальные средства

Метод экспериментирования используется для повышения мотивации речевой активности, формирования познавательного интереса, а вместе – реализации содержания одного из блоков Федеральной программы «Детство» познавательно-речевого развития дошкольников. Ребёнок, получая новые коммуникативные, социальные впечатления, наблюдая за языковыми явлениями и окружающим миром, удовлетворяет свою потребность в любопытстве, в практической деятельности. Используются важнейшие черты детского поведения: понюхать, потрогать, произвести манипуляции. Дети помнят, что происходило на занятии через неделю, через месяц, потому что знания даются не в готовом виде, а добываются самостоятельно, становятся осознанными и более прочными.

Так, изучая звук Б, дети знакомились с ароматами хлебобулочных изделий, лепили булки из солёного теста, сравнивали булку, буханку, батон, баранку, бублик по форме, размеру, цвету, качеству. Побывали в сказке Шарля Перро «Пряничный домик». Стараясь познать механизм образования звука Н, дети становились участниками строительства домиков из разных материалов персонажам английской сказки «Три поросёнка»: для **Н**иф-Нифа (соломе**н-н**ый домик), для **Н**уф-Нуфа (дерева**нн**ыйдомик) для Наф-Нафа (каме**нн**ый домик). Переживали разное давление воздуха от дыхания злого волка. Сами старались подавать воздушную струю разной мощи и направленности, чтобы раздуть домики из соломы, из веток, из кирпичей. Знакомясь со звуком **Ф**, к детям приходит **Ф**окусник, показывает **ф**окусы и предоставляет возможность самим создать **ф**онтан из пластиковой бутылки, наполненной водой и закрытой пробкой с множественными отверстиям, подуть в сенсорный стаканчик, в котором от интенсивности дыхания загора-ется пламя. Звук **Х** направляет детей в мир **х**удожника, который даёт детям ощутить запах и материал **х**олста, порисовать **х**удожественными красками **х**олмы и вос**х**од солнца. Радость

познавания возникает у маленьких дошколь-ников, когда они учатся говорить звук **С**, экспериментируя с **с**алфеткой: рвут её на маленькие **с**нежинки, поддувают- получается **с**негопад, комкают салфетку, делают **с**нежные комочки, а из них **с**неговика. Работа над звуком продолжается в группе с воспитателем. Дети рисуют снежный пейзаж. Во время прогулки строят снежную горку, лепят снеговика из настоящего снега.

Встав на путь поиска преобразования действительности посредством деятельности, ребёнок становиться творческой личностью готовой к общению с соучастниками познания. Преемственность в работе логопеда и воспитателя – гарант эффективности речевой работы

Технические средства.

Для обследования состояния и динамики речевого развития детей исполь-зуется компьютерная форма диагностики, что учитывает интерес и активное пользование современными детьми информационно-коммуникативных техник. В образовательном процессе применяетсятся смарт – доска как обуча-ющая игра собранная, организованная и целенаправленная; пространство активной подвижности, повышенной инициативности для компенсаторного использования сохранных анализаторов в условиях специального обучения, не виртуальное, а вербальное общение для детей с разными ресурсными возможностями. Основа обучения на интерактивной доске – предметно-практическая деятельность, направленная на получение сведений об окружа-ющем мире, формирование познавательной активности, самостоятельности и сознательности в приобретении знаний. Активная деятельность развивает у детей уверенность в своих способностях, усиливает ощущение собственной личностной ценности, способствует возникновению чувства внутреннего контроля и порядка.

Созданное в ДОУ образовательное и воспитательное пространство позволяет поддерживать мобильную и гибкую комплексную систему, нацеленную на формирование личности, способной к коммуникации в социальной среде и дальнейшему школьному образованию.

Представленный вниманию коллег деятельностный ответ на проблему «Как компенсировать создание у маленького ребёнка целостного ансамбля речевой деятельности, способной адекватно реагировать на требования, которые предъявляет ребёнку Федеральная Государственная Образовательная программа программа «Детство», может быть адаптирован в работе с детьми дошкольного возраста при условии взаимодействия ДОУ и семьи и исполь-зования профессиональной деятельности комплексной системы психолого-педагогических условий обеспечения познавательно-речевого развития детей с разными ресурсными возможностями.

Литература

1. *Ибука М.* После трёх уже поздно/Масару Ибука; (пер. с англ. Н. Перовой) М.: Альпина нон-фикшн, 2011.224с.
2. *Кузьминых Е.Л.* Совершенствование фонетической стороны речи у младших дошкольников на основе овладения сенсорно-моторной умелостью. //Эксперимент и инновации в школе. 2013.№ 6.с.38–40
3. *Лукина А.К.* условия развития общей одарённости в детском возрасте. .// Инновационные программы, проекты в образовании.2013.№ 6. с.59–62
4. *Сиденко Е.А.* Методика «Зеркало инновационных преобразований в практике» как основа разработки педагогического проекта в условиях введения ФГОС. //Эксперимент и инновации в школе. 2011.№ 4.с.2–10
5. *Сиденко А.С., Сиденко Е.А.* О начале эксперимента по обучению универсальным действиям при введении ФГОС. //Эксперимент и инновации в школе. 2012.№ 1.с.40–48
6. *Тагильцева Н.Г.* Развитие творческой активности детей и юношества: детский сад, школа, вуз.//Инновационные программы, проекты в образовании.2011.№ 6. с.3–7
7. *Сиденко А.С., Яшина Г.А.* Обзор методик раннего развития детей// Эксперимент и инновации в школе. 2013.№ 6.с.31–38
8. *Яковлева Г.В.* Содержание и организация инновационной деятельности в современном дошкольном образовательном учреждении.//Инновационные программы, проекты в образовании.2011.№ 4. с.37–41
9. Федеральная Государственная программа «Детство»

УДК 801.19

Карамендеева Ч.Ж.
к.п.н., доцент
Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б.Н. Ельцина,
г. Бишкек, Кыргызская Республика

Природа назывных предложений и значение пунктуации при обучении их употреблению

Аннотация. В данной статье автор рассматривает природу назывных предложений, раскрывает значение, роль, принципы пунктуации в их обучении (знаки препинания и интонация).

Ключевые слова: обучение, пунктуация, простые предложения, интонация правила употребления.

В обществе процесс обмена информацией между людьми осуществляется с помощью речи, структурной единицей которого является предложение. А для письменного полного изложения мысли очень важна пунктуация. В связи с этим в данной статье даны теоретические данные о природе назывных предложений, которые являются одним из простых предложений кыргызского языка, значение, роль, принципы пунктуации в их обучении (знаки препинания и интонация) .

Обучение конструкции односоставных предложений завершается ознакомлением назывных предложений, поэтому назывные предложения считаются одним из видов односоставных предложений. «Назывные предложения встречаются реже чем безличные предложения, но в развитии разговорной речи учеников эта синтаксическая категория дает возможность кратко (логично) и точно передать происходящие явления в окружающей среде» [4, 131 С.]

Такое же мнение профессор А. Иманов излагает следующим образом: «По сравнению с другими видами односоставных предложений, назывные предложения имеют определенную, точную сформулированную форму. Эту форму составляют существительные в именительном падеже, прилагательные, местоимения; назывные предложения не разбираются на члены предложения и в контексте выделяются интонацией. [3, 242 С.] После вышеизложенного мнения мы поняли, что нельзя назывные предложения разбирать на члены предложения, где слова даются в именительном падеже, особенно если высказывание обуславливается интонацией. Такое определение обоснуем мнениями некоторых ученых: «Назывные предложения – это синтаксическая категория не разбираемая на те или иные члены предложения. [2, 215 С.] Итак, по мнению А. Жапарова; назывные предложения не разбираются ни на один главный член предложения, в них «важную роль качества (смысла) предложения играет интонация» [2, 215 С.]

В действительности, интонация – основное средство в построении предложения. По этому поводу ученый Ы. Жакыпов следующего мнения: «… основной причиной качества (смысла) назывного предложения выраженного одним словом является высказывание с особой интонацией. Поэтому, во всех языках роль интонации оценивается очень высоко. … Есть основание чтобы отметить интонацию самым главным признаком, различия слова от пояснения смысла назывного предложения. Так как интонация относится к видам грамматического признака через нее в назывном предложении выражается модальность и завершение (законченность) мысли» [1, 246 С.]

Кроме интонации назывное предложение необходимо применять в контексте, потому что слово или словосочетание составляющее назывное предложение в основном в обобщенном значении, потому что последующие предложения уточняют, разъясняют общее значение или продолжают общую мысль. Для этого сравним нижеследующие примеры:

Ущелье. С обеих сторон густо растут ели, арча, можжевельник.

Вода..! Ты бесценное в мире богатство. Ты необходим для всего живого.

Поле. Вдалеке слышен шум трактора вспахивающий землю, люди трудятся в поте лица.

Назывные предложения в приведенных примерах: Ущелье. Вода..! Поле. Эти предложения в ходе беседы указывают предметы, действия, события, с помощью интонации и последующих предложений доступна читателю или слушателю. Эту мысль мы можем подтвердить следующими теоретическими данными: «В назывных предложениях передаются правдивые мысли… Значение предложения связанное одним контекстом огромна. … Мысль начатая в назывном предложении продолжается и угубляется следующим предложением связанным одним контекстом. [6, 147 С.]

К выше сказанному (что, назывные предложения не разбираются на члены предложения) мы можем

натолкнуться на противоречивые мнения. Некоторые ученые считали назывное предложение подлежащим. Ы. Жакыпов по этому поводу высказывается так: «одной из основных причин назывного предложения односоставным то что грамматически слово стоит в именительном падеже и может без сказуемого самостоятельно выразить мысль» [1, 246 С.]

В связи с этим, следует отметить, что назывные предложения стоят в именительном падеже и в предметном значении очень схожи с подлежащим. Ученая Б. Тойчубекова тоже в своем исследовании отмечает что назывные предложения «образуются на базе подлежащего» [6, 112 С.]. Это мнение созвучно с определением русского языка, ну а в кыргызском языке есть своя особенность. Поэтому это утверждение требует исследования и обоснования. В научных трудах возможны такого рода высказывания, ну а в нормативной грамматике необходимо этот вопрос уточнит, решить спорные вопросы, дать точную характеристику.

Назывные предложения по строению не однозначны, применяются не распространенные (одно слово) или распространенные (словосочетание) виды предложений. Ток.; Весна.; Смерть.; Утро.; Пожар!; Осада! – состоят из одного слова и с помощью интонации или паузы требуют продолжение мысли. Божественная ночь. Очаровательная ночь!; Подножье горы.; Берег быстрой речки.; Тишина пустого двора.; Что за чудная ночь! – распространенного состава назывные предложения.

При обучении учеников необходимо дать задание составить текст с помощью слов подобных выше указанным. Тогда ученики составляя текст поймут что к назывным предложениям необходимы предложения одного контекста, при письме сопровождаются соответствующими знаками препинания, ну а в выразительном чтении большую роль интонации или паузы. Таким образом, предложения по контексту следующие за назывными предложениями осуществляются при помощи второстепенных членов предложения, они расширяют смысл основной идеи, создают предпосылки разного содержания.

Основная обязанность знаков препинания – в письменном тексте определяет границы предложений и ее частей, показывает их взаимосвязь, наряду с введением ясности высказываемого мнения помогает правильно понять внутреннее чувство и мысль, которую хочет передать автор. Например: точка (.) – делит текст на некоторые предложения обозначающие самостоятельную мысль и показывает начало нового предложения. Запятая (,) – разделяет друг от друга перечисленные члены предложения. Двоеточие (:) – дополняет, объясняет смысл высказанной мысли. Некоторые знаки препинания выражают значимую особенность предложения. Знак вопроса (?) или восклицательного знака (!) – разделяют два предложения и выражают цель высказывания.

Если в письменном тексте не проставлены или не верно проставлены знаки препинания, тогда может запутаться смысловые значение, будут не выражены внутренние чувства и состояние. Об этом профессор А.В. Текучев высказывается слудующим образом: «Знаки препинания не только показывают грамматическое строение этого предложения, но и это признак художественности речи» [7, С. 382] А ученый Б. Омуралиев такого мнения: «… знаки препинания служат для разграничения синтаксических частиц письменной речи, в письме для яркого выраженя мысли, придает дополнительное значение предложению, совершенствования гибкости речи» [5, С.6]

Правильное применение знаков препинания в письме опирается на нижеследующие принципы: 1) смысл высказывания; 2) синтаксическое строение предложения; 3) интонация речи. Обычно, эти принципы взаимосвязаны и рассматриваются как единое целое.

Еще одна особенность назывных предложений – ее основу составляют только слово обозначающие предмет в именительном падеже. А имена числительные, прилагательные, причастия, наречия являются структурно-вспомагательными компонентами. В некоторых случаях, назывные предложения могут отображать разные явленя, события разного значения, чтобы иметь свойство предложения некоторые части речи могут быть назывным предложением. Но какая бы часть речи не выступала назывным предложением, при выражении события овеществляются. Например: 1945 год. (числит.+сущ.); Ровная степь. (прилаг.+сущ.); Вот ваше знамя, белый флаг! (местоим.+сущ.); Вечерный прохладный воздух. (нареч.+прилаг.+сущ.); Один из осенних дней. (числит.+нареч.+сущ.) и др. Назывное предложение такой модели учитель должен заранее подготовить и в учебном процессе с помощью них дать широкое понятие о назывных предложениях.

В заключении мы перечислим слудующие признаки характерные назывным предложениям: а) он сопровождается контекстом; б) обладает особой интонацией; в) не разбивается на главные члены предложения; г) ее основу составляют существительные в именительном падеже.

Литература

1. *Жакыпов Ы.* Азыркы кыргыз тилиндеги жөнөкөй суйломдун синтаксиси.– Фрунзе, 1958.
2. *Жапаров А.* Кыргыз тилинин синтаксиси.– Фрунзе, 1979.
3. *Иманов А.* Кыргыз тилиин синтаксиси.– Бишкек, 1995.
4. Обучения русскому языку в 7–8 классах. Под.ред. С.Г. Ильенко и т.д.– Москва, 1979.
5. *Омуралиев Б.* Кыргыз тилинин пунктуациясын окутуу.– Фрунзе: Мектеп, 1970.
6. *Тойчубекова Б.* Азыркы кыргыз тилиндеги бир составдуу жана кемтик сүйлөмдөр.– Фрунзе, 1983.
7. *Текучев А.В.* Методика преподавания русского языка в средней школе.– М.: Учпедгиз,1958.

УДК 796.01

Козачкова Разиля Талгатовна
учитель английского языка
Таймырское муниципальное казённое образовательное учреждение
«Носковская средняя общеобразовательная школа-интернат»
п. Носок
Федорова Людмила Нянчеровна
учитель русского языка и литературы
родного (ненецкого) языка и родной литературы
Почетный работник образования
Таймырское муниципальное казённое образовательное учреждение
«Носковская средняя общеобразовательная школа-интернат»
п. Носок

«Какие люди прославили твою страну?»

Конспект билингвального урока для 9 класса (английского и ненецкого языка) по теме «What people make your country famous?»

Аннотация. В данной работе мы предлагаем конспект интегрированного урока, посвященного формированию мировоззренческой культуры учащихся, развития исследовательского мышления не только на материале уроков иностранного (английского языка), но и на материале родного (ненецкого) языка и культуры. Актуальность проблемы заключается в том, что изучая проблемы глобального масштаба, учащиеся зачастую не обращают внимания на материал, который им более близок по внутреннему мироощущению и общественной значимости.

Ключевые слова: интегрированный урок, внутреннее мироощущение, общественная значимость.

Данный урок преследует следующие основные цели:

Познавательная:

1. Познакомить учащихся с выдающимися людьми Великобритании и Таймыра, внесшими неоценимый вклад в развитие культуры и взаимопонимания между народами.

2. Расширение кругозора учащихся, обогащение содержания страноведческих знаний.

Развивающая:

1. Развитие познавательных интересов на основе страноведческого материала и национального регионального компонента (НРК) .

2. Развитие коммуникативных навыков диалогической и монологической речи, активизация навыков перевода.

3. Развитие кросскультурной грамотности

Воспитательная:

1. Воспитание толерантности к представителям других национальностей.

2. Воспитание чувства гордости и уважения к родному краю, к стране изучаемого языка

3. Воспитание любви к своей малой Родине, чувства патриотизма.

Оборудование:

Компьютер, проектор, портрет Любовь Ненянг, распечатка текстов на английском языке «Речь Дианы на конференции по противопехотным минам», презентации «Любовь Ненянг», «Принцесса Диана».

Ход урока:

I. **Организационный момент. Сообщение темы и целей урока.**

– Good morning, boys and girls! Sit down, please! Dear students! Today we have an unusual lesson. We're going to speak and to read in two languages. Our lesson will be in English and the Nenets language. Let's start our work. Today we shall discuss the information about famous people of Great Britain and Taymyr. The topic of our lesson is "What people make your country famous?"Today we shall talk about two great women. At the second part of the lesson we shall compare these two great women.

– **Приветствие на ненецком языке**

Дорогие ребята, мы живем в одном из замечательных регионов России на Таймыре. Наша земля славится уникальной природой, богатейшими природными ресурсами, традиционными культурными ценностями народов Севера, которые на протяжении веков сохранили патриархальный быт, живя в изолированных условиях сурового Севера далеко от основных цивилизованных очагов культур. Но несмотря на тяжелейшие климатические условия эти народы сохранили свою национальную идентичность и развиваются в ногу со временем. Несомненно эти народы внесли неоцени-

мый вклад в мировую культуру и цивилизацию.

Ҕацекы", маня" вули сава Россия' регионхана Таймыр' яханана" илева". Маня" ява" намдеҕава, мэбеҕава, яханана сямян" ненэцяҥгана тарана, тэхэна" тарана ҕамгэ таняним". Яна" нензахана ҕобкад иланҕана тарана" намгэри" таня". Ҕэрм яхана" илена ненэця" харто' иландо' пяныдм' илха лэтамбидо", я 'мидкад тюкона илевандо' ямбан иланҕана тарана сертавэдо' ҕока. Ҕарка яхана илена" ненэцянгад ненэй ненэця" хубтахана илевандо ' емня, надьбато иландо ' пяны няхатото ' янга, илекако. Ҕэрмхана илена ненэця" намгэ вэва тетьдя иланҕана мэбто ҕод, илебямдо ханяхарт нидю пю. Маня" яна" тер" Северхана иленаҕэ культурава" мировой цивилизация пеля.

II. Речевая разминка. Тренировка навыков диалогической речи.

- Teacher: Dear students! Your native language is so beautiful, isn't it?
- Students: Yes, it is.
- Teacher: Can you name people who made our region, our Taymyr famous?
- Students: Yes, we can. Lyubov» Nenyang. She is a Nenets writer, poet and public figure.
- Students: V.I. Surikov.He is a famous Russian painter, artist.
- Students: Motyumyaku Turdagin. He is a Nganasan painter.
- Teacher: Well, I want you to listen to Dima. He will describe L. Nenyang.

III. Актуализация страноведческих знаний и национально-регионального компонента. Рассказ о Любовь Ненянг.

Учитель ненецкого языка организовывает работу с текстом о Любовь Ненянг, ученик рассказывает биографию Л. Ненянг. Учитель просит ответит на следующие вопросы.

1. Любовь Прокопьевна' ил'нямна ҕамгэм' теневада? (Что вы можете сказать о жизни Л. Ненянг?)

2. Ханяна илевы, ҕамгэм' пэрмы? (Чем она занималась, где жила?)

Student: Любовь Прокопьевна пыхыдамда хой'ний неняҥганэ' нюдебавэда. Пыда Усть-Енисейский хойхана Ҕарка Хэтад яха'няна нюдя пэвдя ирыхана 1931 похона соявы, нисяюда' халям'нэртя, ханена ненэцяҥг' ҕэвэхэ'. Мыту'мюня мат" ҕацекэдо' ҕэвы. Усть-Порт' школахана паднавы, тикы пуд Игарка' педучилищехана паднавы, тадкад Ленинградхана институтхана паднавы. Таняд томаданда Носкохона ҕацекы тохоламба школан' манзаралмы". Тикана хаюпа' хэвы, сидя хасава нюм' ховы. Хасаванда' ня пон' сававна нявэхэ иле". Иланди' сабе сава нявы ҕа". Тикы'пуд партия' манзаранаҕэ пэвы", тадкад' газетахана «Советский Таймыр» манзаралмы", радиокомитетхана ненэй вадавна лаханавы. Сямян' падвыта емня Любовь Ненянг хуркари" нямвыда "премияда" танявы", ситя Союз Журналистов СССР ненэцяҥэ' 1972 похона нямвы". Пудана по" хуркари лаханако" падыбавы ненэй вадавна, луса вадавна.

<u>Перевод текста на русский язык.</u>

Сама Любовь Прокопьевна называла себя «Комариком из тундры». Родилась она в Усть-Енисейской тундре, где-то в бассейне Большой Хеты в ноябре 1931 году. Семья была большая: отец – рыбак-охотник, мать и еще, кроме Любови Прокопьевны, шестеро детей.

Жизнь самая обычная: учеба в Усть-Портовской школе, затем в Игарском педучилище Народов Севера. После окончания Ленинградского педагогического института имени Герцена учила ненецких детей в Носковской школе. Здесь она вышла замуж, родила двоих сыновей. Жизнь семейная недолго была счастливой, прожили вместе супруги совсем недолго. Затем – работа в партийных органах, в редакции газеты «Советский Таймыр», в Таймырском радиокомитете редактором ненецких передач.

– Моя жизнь – это жизнь женщины моего народа. Только с этой точки зрения она представляет интерес,– говорит о себе Любовь Прокопьевна. В 1972 году за цикл очерков «Земляки-северяне» Л.П. Комарова была удостоена звания лауреата премии Союза журналистов СССР. Очерки, рассказы, стихи Любовь Прокопьевна пишет на русском и ненецком языках.

Любовь Прокопьевна собрала, записала и литературно обработала фольклорные произведения ненцев Таймыра.

IV. Актуализация страноведческих знаний. Совершенствование навыков изучающего чтения. (Речь принцессы Дианы)[1] .

Teacher: They say that Diana was a kind, helpful, polite woman. She helped simple, ordinary people. Diana was engaged in charity and peace-building activities.She was an activist in the fight against AIDS and land mines. I want you to listen to the text, look through the article and answer the questions.

- In what fields did she work?
- What kind of conference it was?
- What country did she visit?
- Can you name the mine victims?

Учащиеся слушают речь Дианы, читают текст, делают выборочный перевод и отвечают на вопросы.

Teacher: Dima found an interesting information about Princess Diana in the Internet. Let's listen to Dima.

Dima: In June 1995 Princess Diana visited Moscow. Announcements of the visit were placed in the Russian mass media. She visited Tushinskaya children's hospital, a charity which the Princess had before. Diana gave Primary secondary school № 751. The school is situated in St.Taimyr,5 and to the hospital she gave equipment.In the hospital she spent about 40 minutes, and at school № 751 about 2 hours.

V. Актуализация монологической речи. Сравнение двух личностей.

Teacher:! Dear students! Let's compare these two great women of our century. What is similar in their fates?

[1] см. Приложение № 1)

Ответы детей: Несмотря на разное социальное положение, жизнь в разных мирах, судьбы этих женщин перекликаются: обе были замужем, по жизненным обстоятельствам развелись, у обеих по двое сыновей и посвятили свою жизнь общественной деятельности. Обе были несчастны в личном плане.

– Обе были неординарные личности, лидеры по своим качествам.

– Обе занимались общественной деятельностью, где проявили свои организаторские способности. Принцесса Диана занималась благотворительностью в разных странах, а Любовь Ненянг занималась вопросами коренных народов Севера на уровне ООН и ЮНЕСКО.

VI.. Заключительное слово учителя к подведению итогов урока.

– Teacher 1: Dear students! We have known about two famous women of our century. They are Princess Diana and Lyubov" Nenyang. Everybody of them tried to make contribution to world society. Both were involved in public activities, they were not confined within their family problems and tried to be relevant, useful to society and people.

– Teacher 2: Тикы сидя нехэ" маня" сямян" ненэцяңэ" емняна мэвэди» тароди» вули ңока. Принцесса Диана сертавэда манзаяда ңаркава, вэндер" илени" ненэцие"емня, ңацекыто" сава илева" емня, пыдо" нябито хаңгурмито'емня, саюхат" нябито" хаңгабито" емня. Маня" яна" тер Любовь Ненянг харта пыхыдамда сямян" ненэцие" тэнз яндерңэ вадететвэда, пыда манзетвы ңэнив, хуркари ненэця» ңопой пирувна илебту" тара, ханярина мэбто" ңод.

– Намгэ сава серо" Любовь Ненянг сямян" ненэцие" сававна илева" емня сертавы? (Что вы можете сказать об общественной деятельности Л. Ненянг?)

– Пыда маня" ненэй ненэцяңэ илна» няримна идя нявы ядер, сямян" Северхана илена ненэцие" нямна, яндер ненэцие "нямна идя хаңгурмы. (Отв. учен: Она переживала за жизнь не только ненцев и людей Севера, а призывала к тому, чтобы все люди на земле старались жить хорошо, дружно.)

Перевод текста на русский язык

Каждая из этих женщин по своему старалась внести свой вклад в мировое сообщество, занимаясь общественной деятельностью. Как вы помните из проработанного текста, принцесса Диана обращала внимание на развитие стран третьего мира, чтобы все люди относились к друг другу более гуманно, не развязывали войн, проявляли милосердие. А наша землячка Любовь Ненянг называла себя «Гражданкой мира», во многих своих статьях и выступлениях в СМИ, высказывала мнение о единстве наций, о том, что все человечество должно жить в равных условиях, имело равные права, независимо от расы, принадлежности к религии и вероисповедания, культуры, уклада жизни, условий проживания, даже если эта культура малых народностей или более цивилизованных – это часть мировой цивилизации.

VII. Подведение итогов. Решение кроссворда.

Teacher: Dear students! Make a crossword puzzle with the words: CIVILIZATION, INTERNATIONAL, HUMANIZATION (ученики составляют кроссворд)

Teacher: Dear students! Is it possible? The name of school's street and our peninsula are identically. I want you to find the answer to this question.

Литература

1. «*Ненянг Л.П.*. Жизнь и творчество» газета Таймыр № 1–3 2005г, 2007,2010–2012.
2. *Кузовлев В.*П, Э.Ш. Перегудова, Н.М. Лапа, О.В. Дуванова, О.В. Стрельникова, Е.В. Кузнецова, И.П. Костина, Ю.Н. Кобец.
3. Диск LANG Master. English in Action. The Royal Family.
4. Интернет ресурсы: http://yandex.ru/

Приложение № 1

Речь принцессы Дианы на конференции по противопехотным минам. PRINCESS DIANA

Ladies and gentlemen, I must begin by saying how warmly I welcome this conference on land mines convened by the Mines Advisory Group and the Land Mines Survivors' Network. It is so welcome because the world is too little aware of the waste of life among some of the poorest people on Earth.

For the mine is a stealthy killer. Long after conflict is ended, its innocent victims die or are wounded singly in countries of which we hear little. Their lonely fate is never reported. The world, with its many other pre-occupations, remains largely unmoved by a death-roll of something like eight hundred people every month. Many of them women and children. Those who are not killed outright – and they number around 1,200 a month – suffer terrible injuries and are handicapped for life.

I went to Angola earlier this year in January, with the British Red Cross, (a country where there are fifteen million land mines in a population, ladies and gentlemen, of ten million) with a desire of drawing world attention to this vital but hitherto largely neglected issue.

Some people chose to interpret my visit as a political statement, but it was not. I am not a political figure, and as I said at the time, and I'd like to reiterate now; my interests are humanitarian. That is why I felt drawn to this human tragedy, that is why I wanted to play my part in working towards a worldwide ban on these weapons.

During my days in Angola, I saw at first hand three aspects of this scourge: in the hospitals of Luanda, the capital, at Huambo, scene of bitter fighting not long ago, I visited some of the mine victims who had survived and saw their injuries. I'm not going to describe them because in my experience it turns too many people away from the subject. Suffice to say, that when you look at the mangled bodies of some of the children caught by these mines, you marvel at their survival.

УДК 681.3.06

Копелев Борис Исаакович
педагог дополнительного образования
МБОУ ДОД ДДиЮ
г. Екатеринбург, Россия

Влияние микроклимата в коллективе на психологическую совместимость в ходе тренировок и игр в волейбол

Аннотация. Автор рассматривает обучение волейболу как спортивной игре, характеризующейся высокой эмоциональной и интеллектуальной насыщенностью, раскрывает особенности психологической, физической, технической, тактической подготовки юных волейболистов, описывает метод взаимообучения и роль волонтеров в формировании детской волейбольной команды.

Ключевые слова: подготовка волейболистов, воспитание и социализация обучающихся, коллектив, команда, метод взаимообучения.

Актуальной проблемой деятельности педагога дополнительного образования является вооруженность современными специализированными приёмами и методами обучения, а так же принципами их эффективной реализации. Волейбол, как спортивная игра, характеризуется очень высокой эмоциональной и интеллектуальной насыщенностью. Психологические особенности деятельности волейболистов определяются правилами игры, характером игровых действий, объективными особенностями соревновательной борьбы. Психологическая подготовка юных волейболистов всегда осуществляется в единстве с физической, технической и тактической. Волейбол является командным видом спорта, в котором интеграция отдельных личностей со своими индивидуальными особенностями, мотивами и ценностями в единую команду играет важную роль как в воспитании и социализации обучающихся, так и для достижения спортивного результата. Для успешного решения этих задач педагог должен уметь, во-первых, использовать для формирования команды закономерности групповой деятельности данного вида спорта; во-вторых, знать типологические особенности личности каждого обучающегося и уметь индивидуализировать его тренировочную и спортивную деятельность с учетом этой типологии. Особенность работы педагога в командных видах спорта состоит в том, что объектом его деятельности является и отдельная, индивидуально своеобразная личность обучающегося, и команда в целом, в которой должны быть интегрированы и максимально эффективно использованы особенности и достоинства каждого. Для того, чтобы учебные занятия и соревнования проходили с отдачей и на высоком уровне, необходимо сформировать коллектив (команду) с учётом психологической совместимости игроков. При этом следует учитывать следующие факторы: сочетание возраста, роста и веса обучающихся; одинаковые стремления и общность ценностей; наличие в коллективе лидера, лучше неформального.

В практике занятий нашей секции волейбола хорошо зарекомендовал себя метод взаимообучения, в частности, тренировочные и учебные занятия с волонтёрами – добровольными помощниками педагога. Волонтёрами являются обучающиеся четвёртого и пятого года обучения и выпускники нашего коллектива. Совместно с нашими помощниками мы разработали несколько «принципов волонтёра»:

1. Чётко знать правила игры, стараться их полностью соблюдать.
2. На учебных занятиях и играх быть честным, признавать свои ошибки.
3. Играть в более слабой команде, это вырабатывает бойцовские качества.
4. Стараться сделать так, чтобы во время учебной игры одни и те же игроки не проигрывали, не допускать возникновения «эффекта неполноценности».
5. Показывать личным примером выполнение трудных технических элементов.

Используя более опытных воспитанников в качестве модели, педагог может продемонстрировать обучающимся правильное выполнение технического приема и слаженность групповых действий. Кроме того, присутствие более грамотного и опытного старшего товарища по команде создает

в группе обучающихся определенный психологический комфорт: преобладают положительные эмоции, возникает стремление к более высоким достижениям. Присутствие волонтера вносит разнообразие в учебные занятия, похвалы его создают у ребят адекватную самооценку.

Этот метод оказывает на добровольных помощников и обратную положительную связь: видение ошибок младших автоматически ведет к недопущению их у себя. Кроме того, волонтёрами приобретается наставнический опыт, навыки самореализации и самоорганизации, а также устанавливаются новые личные контакты.

Отсутствие у ребят первого-второго года обучения игрового опыта и неумение порой трезво проанализировать ту или иную ситуацию на учебных занятиях или соревнованиях могут привести к нежелательным результатам, поэтому роль педагога и его добровольных помощников-волонтёров очень велика. Наибольший эффект в обучении дают упражнения в парах с участием волонтёра, где партнёры поочередно меняют функции (основные и вспомогательные), где можно упражняться в передачах, нападающих ударах и защитных действиях или в их сочетаниях. В дальнейшем, при овладении техникой, количество упражняющихся можно увеличить до трех человек для отработки удара, приема и передачи.

Использование метода взаимообучения при участии волонтёров позволяет использовать эффект здорового соперничества. Усиление мотивации таким способом повышает целеустремлённость младших обучающихся, создаёт положительный эмоциональный заряд. Кроме того, совместная тренировочно – игровая деятельность с волонтёрами позволяет реализовывать принцип доступности. А.В. Беляев, известный педагог и теоретик волейбола, считает, что уровень трудности на учебном занятии всегда должен быть доступным, чтобы обеспечить непрерывность получения подкрепляющих стимулов, т.е. достижение успеха. Оптимальная трудность игры со старшим, более опытным товарищем мотивирует к большей мобилизации возможностей ребёнка, бросает вызов самолюбию обучающегося и стимулирует активность, направленную на преодоление трудности.

Для достижения сплочённости внутри детской волейбольной команды необходимо присутствие лидера, которого признают и уважают все обучающиеся. Именно на эту роль и подходит «разыгрывающий» помощник – волонтер, от него зависит отношения в коллективе внутри команд на играх; именно он помогает реализовать на практике задачи, которые ставит педагог. Психологическая совместимость юных волейболистов основывается как на подобии, так и на взаимном дополнении индивидуально-психологических особенностей членов команды. Так, для психологической совместимости партнеров в командах волейболистов необходимо сходство показателей эмоционально-волевого самоконтроля, дисциплины, взаимопонимания на игровой площадке. Своеобразным индикатором этих качеств является волонтёр. Весьма важной так же является выработка у членов команды оптимального соотношения между личной и групповой заинтересованностью, мотивация на трудную победу. Именно это и было достигнуто нами в игре на Кубок района, где наша младшая команда вышла победителем. Заслуга в этом принадлежит и помощникам-волонтёрам, которые своим примером способствовали как сплочению ребят, так и их целеустремлённости

Литература

1. *Беляев А.В., Булыкина Л.В.* Волейбол: теория и методика тренировки; ТВТ Дивизион – Москва, 2011.– 176 с.
2. Волейбол; ТВТ Дивизион – Москва, 2009.– 360 с.
3. Волейбол; АСТ, Астрель, Харвест – Москва, 2010.– **141** с
4. Волейбол для всех; ТВТ Дивизион – Москва, 2012.– **189** с.
5. *Клещев Ю.Н.* Волейбол. Подготовка команды к соревнованиям; ТВТ Дивизион – Москва, 2009.– 208 с.
6. *Колодницкий Г.А., Кузнецов В.С., Маслов М.В.* Внеурочная деятельность учащихся. Волейбол; Просвещение – Москва, 2012.– **149** с.
7. *Кунянский В.А.* Волейбол. О некоторых аспектах игры и судейства; ТВТ Дивизион – Москва, 2009.– **276** с
8. Методика обучения игре в волейбол; Человек – Москва, 2009.– **271** с.

УДК 681.3.06

Ночвина Нина Анатольевна
учитель китайского языка
ФГКОУ «Уссурийское суворовское военное училище МО РФ»
г. Уссурийск, Россия.

Презентация Power Point и ее возможности при обучении китайскому языку

Аннотация. Представляю вашему вниманию разработку серии уроков по теме «他是谁? (Кто он?)» Разработка выполнена в форме презентации PowerPoint, являющийся мультимедийным приложением к учебнику «跟我学习汉语 (учитесь у меня китайскому языку)». Как известно, навыки и умения, познание и развитие есть звенья одной цепи формирования личности. Таким образом, обучение иностранным языкам в контексте межкультурной *парадигмы* имеет большой личностно-развивающий потенциал. Но самое главное заключение из сказанного сводится к пониманию современной цели обучения иностранным языкам как интегративного целого, имеющего «выход» на личность обучающегося, на его готовности, способности и личностные качества, позволяющие ему осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных лингвоэтносоциумов и их культурой, иного языкового образа мира.

Главными достоинствами уроков, представляемых в таком виде, я считаю возможность развития в процессе урока логического и наглядно – образного мышления. Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс позволяет активизировать процесс обучения, увеличить объем самостоятельной и индивидуальной работы учащихся. Использование ЭОР (электронные образовательные ресурсы) на уроках китайского языка позволяет разнообразить формы работы, деятельность учащихся, активизировать внимание. Задачи, стоящие перед учителем – при применении информационных технологий, во многом отличаются от целей и задач других учителей. Они предполагают работу с текстом, с художественным слово. Учителю китайского языка необходимо сформировать прочные умения и навыки, обогатить словарный запас учащихся, научить их владеть нормами литературного языка, дать детям знание лингвистических и страноведческих терминов. Применение презентации в такой форме призвано повысить эффективность усвоения учебного материала, познавательно-практическую направленность, формирование языковых компетенций обучаемых. Работа с использованием программы PowerPoint, приводит к ряду положительных эффектов: обогащает урок эмоциональной окрашенностью, облегчает процесс усвоения, возбуждает интерес к предмету, расширяет кругозор, повышает производительность труда учителя и учащихся на уроке.

Ключевые слова: парадигма, информационные технологии, компетенции, дифференцированный подход, межкультурный компонент.

ИКТ – компетентностям посвящено довольно много работ [1,2,3]. Наш подход связан с пониманием современной роли обучения китайскому языку на основе использования ИКТ – компетентностей, и в частности, использованию презентации PowerPoint.

Цель: формирование межкультурной языковой компетентности учащихся и личностно – ориентированному подходу в обучении китайскому языку. Под языковой компетентностью здесь понимается способность учащихся применять полученные знания и умения.

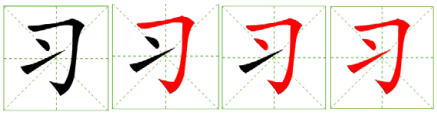
Задачи: Формирование речевой компетенции, то есть формирование культуры владения коммуникативно-речевыми умениями устного общения, сформированными на основе лексико-грамматического материала. Данная компетенция обеспечивает использование иностранного языка функционально и корректно в разных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме.

Содержание работы. Данное занятие рассчитано на 5–7 часов учебных занятий и включает в себя: ознакомление и отработку лексико-грамматического материала; упражнения, которые можно использовать как для ознакомления, так и для тренировки, контроля усвоения учебного материала; ознакомление с иероглифами; вопросно-ответный вид работы.

Играть в хоккей

Тренер

Данный способ ознакомления с лексикой позволяет эффективно перекодировать информацию и создать у обучаемых устойчивой связи (слово–наглядный образ). Метод ознакомления с иероглифическим наполнением урока позволяет не только расширить иероглифический запас ученика, но и развивать его каллиграфические умения и навыки, по средствам ознакомления с иероглифом не просто как со знаком, но и с порядком его написания по чертам.



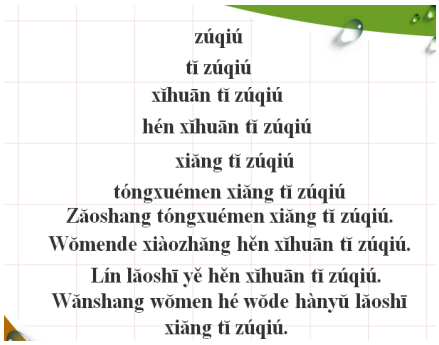
Отработка грамматических явлений представленных в данной теме в виде презентаций направленных на вопросно-ответный вид работы позволяет не только формировать диалогические навыки обучаемых, но и развивать наглядно-образное мышление и формировать целостную картину мира.

Отработка и контроль усвоения лексики и грамматики урока производится методом «снежный ком», что дает возможность всесторонне оценить уровень усвоения пройденного лексико-грамматического материала. Использование данного метода контроля позволяет даже неуспешному ученику выполнить задание и повесить в свои силы, что является немаловажным мотивационным фактором.

Кто он? Он Николай II

Кто он? Он Михаил Кутузов

Данный проект дает учителю возможность реализовать и дифференцированный подход в обучении. Порядок демонстрации слайдов и задания к ним может варьироваться в зависимости от степени обученности не только конкретного обучаемого, но и языковой группы.



футбол
играть в футбол
нравиться играть в футбол
очень нравиться играть в футбол
одноклассники хотят поиграть в футбол
Утром одноклассники хотят поиграть в футбол

Уроки в интерактивном формате дают возможность учащимся приобретать знания не через простую трансляцию знаний от учителя к ученику, а активно добывать знания в учебном общении учащихся друг с другом и с учителем.

В результате внедрения и применения данных технологий могут быть достигнуты следующие *результаты:*

1. повышение уровня мотивированности к обучению и школьной активности
2. улучшение качества знаний
3. снижение уровня тревожности

Китайская мудрость гласит: «Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я усваиваю». Моя задача, как учителя, организовать учебную деятельность таким образом, чтобы полученные знания на уроке учащимися были результатом их собственных поисков. Но эти поиски необходимо организовать, при этом управлять учащимися, развивать их познавательную активность. Системная работа по использованию мною современных педагогических технологий и их элементов в образовательном процессе приводит к тому, что успеваемость в группах 100%, учащиеся принимают активное участие в предметных неделях, участвуют в олимпиадах, у слабых учащихся снижается порог тревожности.

Литература

1. *Балыхин Г.А.* Федеральная целевая программа развития образования: новаторские решения на перспективу // Профессиональное образование. 2006. № 4. С. 14–15.
2. *Глухарева О.Г.* Формирование ключевых компетенций у учащихся старшей школы на уроках информатики и икт посредством проектного обучения. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 3.С.56–63.
3. *Ившин А.Н.* Объективная оценка качества знаний на уроках информатики и ИКТ. // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 1. С. 48–53.
4. *Панова Е.С.* Формирование ИКТ – компетентности педагогов современной школы. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 3.С. 27–36.
5. *Трофимовская О.В.* Внедрение технологий e-learning в образовательный процесс школы. // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 5. С.50–53.
6. *Чернобай Е.В.* Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде. М., Просвещение, 2012

УДК 371.213.1

Свиридова Елена Михайловна
к.п.н., доцент, психолог
АПК и ППРО, Москва, РФ,
Попова Марина Владимировна
учитель немецкого языка
МОУ СОШ № 10
г. Дмитров МО, РФ

Сотрудничество классного руководителя и педагога-психолога как фактор обеспечения успешности развития учащегося

Аннотация. В статье раскрываются этапы совместной деятельности классного руководителя и педагога -психолога с целью обеспечения позитивного развития ученика, подчеркивается необходимость диагностики интеллектуального развития учащихся, раскрываются основные направления содержания деятельности классного руководителя и результаты личностных приращений в образовательной деятельности.

Ключевые слова: дифференциация, диагностическое тестирование, успешность развития, содержание деятельности.

Проблемный вопрос в образовании – выбор главных результатов: призовые места 2% детей от общего их количества на олимпиадах (конкурсах), как «критерий» деятельности, одобряемый «управлением образования», или «качество образования» ученика и его успешное самоопределение в жизни?

Один из парадоксов, рождаемый требованиями к учителю в условиях «модернизации образования» в России. «Этажи давления» сверху не способствуют «снятию затруднений», а только усугубляют и без того нелегкий путь обеспечения успешности результатов в условиях сокращения «ставок» психологов, логопедов, социальных педагогов. В поисках выхода и доказательств собственной профессиональной состоятельности и конкурентоспособности – в школах оптимизируется путь использования принципа дифференциации в комплектовании классов по адаптации к содержанию обучения учащихся. Классы создаются «информационно – математические», «гимназические», если в эти две категории не уложились – «углубленный иностранный язык» появляется. Это «ранняя профилизация» в основной школе – «учет субъектного запроса ребенка на содержание обучения», хотя отечественная психология не одобряет такой путь т.к. базальные эмоции подростка завершают формирование только к 15 годам. Один показатель отбора в «профильные», «углубленные» классы – результаты достижений детей Глубокому изучению дети не подвергаются (специалистов сокращены). Чтобы организовать платную диагностику – нужны средства, их тоже нет. Если ученик не способен освоить на должном уровне русский, вряд ли в иностранном языке дела пойдут лучше, но такой класс появился и его классный руководитель. Именно перед ним и встал извечный русский вопрос: «Что делать?». Естественный ответ – надо знать, в каком «состоянии» развитие интеллектуальных умений каждого из детей, который определен в «будущие полиглоты». Это общеобразовательный класс, но, как оказалось, по анализу результатов изучения и личным наблюдениям учителя, не исключая и перекрестные высказывания коллег – класс «коррекции и педагогической поддержки» по сути предстоящей работы ближе, хотя и не в прямом смысле. Психическое развитие детей нормальное, физически все полноценны, с умением говорить, протестовать, действовать.

Достижение успеха учащегося обуславливает совпадение внешних тактик в ходе обучения и внутреннего их принятия учеником с одной стороны, уровень возможностей и его притязаний – с другой стороны. Выход один, найти возможности конструктивного сотрудничества с партнерами образовательной деятельности (психологом, родителями, учителями, учащимися). Выбор параметров предстоящей диагностики, взаимосвязанных с успешностью обучения, научно обоснован в теории индивидуализации обучения в условиях учета индивидуально – типологических особенностей учащихся по соотношению образной и логической компонент мышления, включая позитивную мотивацию, адекватную вхождению в образовательную деятельность, самооценку учащегося (уровня притязаний и возможностей), стартовые достижения (по Е.М. Свиридовой). Это *первый шаг* – теория, и ее автор найдены классным руководителем

с целью апробации и обеспечения успешной социализации на основе учете индивидуальных особенностей каждого ребенка в ходе обучения.

Второй шаг – организация комплексной диагностики, включая осознанное включение партнеров, в значимость данного этапа для всех. Инструментарий диагностики чешского автора Дж. Ванна (ГИТ – групповой, интеллектуальный тест) успешно использован и получены конкретные данные на каждого ребенка. Укомплектованы малые учебные группы на основе их классификации по типологическим признакам, и смешанные – с целью оптимизации сотрудничества в ходе обучения. Разработаны рекомендации по организации содержания в индивидуальных заданиях для каждого ребенка. Изучение (Г. Карпова, Екатеринбург), выявило затруднения в комплексной иерархии мотивов учащихся, которые следует учесть в ходе коррекционной деятельности учителей. Актуальная зона и зона ближайшего развития определялась в ходе стартовой диагностики по основным предметам. Самооценка способствовала наличию выявления «аффекта неадекватности» во взаимодействии с учителями и «комплекса неуверенности» в собственных действиях учащихся (индивидуально).

Третий шаг – согласование предстоящей деятельности по обеспечению успешности каждого ребенка в ходе обучения и проявления активности в социуме, координатором которого является именно классный руководитель:

- *расширение границ* в рамках структуры нового формата образовательной программы (урочная и внеурочная деятельность), согласование наличия часов дополнительного образования и *решение кадровой проблемы* с администрацией ОУ;
- *определение роли родителей* в поле деятельности учащихся (краеведческой, культурно – досуговой, социально – значимой, в расширении кругозора.);
- *согласование организации содержания индивидуальных заданий* с учителями предметниками на основе учета рекомендаций педагога психолога при обучении в малых учебных группах;
- *поддержка позитивной мотивации и социальная* в ходе процесса (с участием специалистов);
- *оптимизация планирования* внеурочной деятельности классного руководителя в условиях партнерского взаимодействия.

Анализ результатов выполнения общего объема заданий ГИТ (7 тестов) после реализации:

1. Приращение (правильное выполнение объема заданий) показали 48% детей от общего их количества –12 человек. Позитивные результаты изменений (по объему правильно выполненных заданий) показали 16 человек, что составляет 65% от общего количества.

2. Сохранили результаты в образовательном процессе 22 человека, что составляет 88%..

3. Неустойчивость в результатах выполнения объема заданий покали 7 детей, что составляет 28% от общего их количества.

4. Снижение допущенных ошибок показало 22 человека, это 88%. Эти результаты подтверждают рост смыслового восприятия содержания заданий и вдумчивость в процессе выполнения учащимися.

5. От общего количества детей 23 человека (92%) показали приращение в развитии интеллектуальных операций (1–6 в разной мере) .

6. 5 человек (20%) проявили наличие развития логического мышления в процессе решения арифметических задач, 15 человек (60%) – улучшение смыслового конструирования предложений (простых и частично сложной конструкции). 92% детей – рост смыслового восприятия пары слов по признаку различия.

7. 28% детей углубили понимание закономерностей построения логических числовых рядов и улучшили результаты. 20% детей от общего их количества освоили на более высоком уровне смысловую операцию «аналогии», в целом улучшение на разном уровне отслеживается у 12 человек (48%) от общего количества детей.

Дорогу осилит «идущий» Путь к успеху, социализации в будущем – индивидуализация обучения в условиях совпадения внешних и внутренних факторов ребенка.

Литература

1. *Свиридова Е.М.*. Индивидуализация обучения: теоретические основы и варианты реализации.– М.: АПК и ППРО, 2009.– 56 с.
2. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология.– М.: Академия, 1998.– 288 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.213.1

Муразян Оксана Викторовна
учитель начальных классов, МОБУСОШ № 24
г. Таганрог, Ростовская область, Россия.

Проектная деятельность как часть системно-деятельностного подхода в обучении

Аннотация. В данной статье раскрывается суть одного из методов системно – деятельностного подхода в обучении «Проектная деятельность в начальной школе».

Ключевые слова: проектная деятельность, деятельностный подход, исследование.

Педагогическая система каждого учителя сегодня выстраивается в соответствии с современными задачами, возможностями и вызовами общества. Деятельностный подход к образовательному процессу, применение практико-ориентированных технологий, проектирование, позволяют эффективно добиваться требуемых государственным стандартом личностных, предметных, метапредметных результатов.

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий ведущее место в моей педагогической деятельности занимает организация проектно – исследовательской деятельности.

Как учитель – организатор проектной деятельности, я ставлю следующие цели, обусловленные общими принципами развивающего образования: а) создание условий для личного роста школьников, мотивированного выбора своей деятельности и социальной адаптации учащихся; б) создание условий для формирования и приобретения исследовательских умений учащихся, выработке самостоятельности и инициативы, способствующих развитию творческих способностей, формирование активной жизненной позиции.

Метод проектов, как педагогическая технология, предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих в сочетании с традиционными информационно – репродуктивными методами обучения. Проектная деятельность относится к области детской самодеятельности, основывается на интересах школьников, приносит им удовлетворение, а значит, личностно ориентирована на каждого ребенка.

Всю деятельность ребенка невидимой нитью пронизывает проектная деятельность, которая очень важна для формирования умения вести исследовательскую работу у младших школьников, творчески решать учебные и практические задачи. Средства ИКТ являются наиболее перспективным средством реализации проектной методики обучения. Проект рассматривается как эффективный способ развивающего и проблемного обучения. Проектная деятельность способствует формированию у младших школьников умения планировать свою деятельность, определять ее цели и задачи, структурировать действия и операции. Таким образом, проектная деятельность является средством обучения и развития личности. Особенность содержания проектной деятельности младших школьников состоит в том, что проекты носят наглядный, практический характер, ставят цели, важные для ребенка. Проектная деятельность предоставляет детям возможность увидеть практическое применение добытых ими знаний. Уроки – проекты дают возможность снять перегрузки с младших школьников. Интересная работа, какой является проектная деятельность, не вызывает напряжения и спада мыслительных процессов детей, а значит проекты можно считать здоровьесберегающими технологиями.

Проектная деятельность младших школьников способствует развитию общеучебных навыков:

- Социальных – умение работать в группе; умение выполнять роли лидера, исполнителя оппонента; умение пойти на компромисс.
- Коммуникативных – слушать и слышать, принимать другое мнение, высказывать свое мне-

ние, презентовать результат работы.

- Мыслительных – анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, выявление закономерностей.

Технология выполнения проектов имеет свои особенности. Проектная деятельность выполняется поэтапно. На каждом этапе используются определенные методы обучения. В проектной деятельности выделяются следующие этапы подготовки проекта:

- Организационно-подготовительный;
- Информационно-операционный;
- Рефлексивно-оценочный,

Организационно – подготовительный этап (планирующий) начинается с подготовительной работы, в которой учитель выявляет мотивированных детей и знакомит их с проектной деятельностью. В ходе работы определяются: тема, цели и темы проекта; подготавливается общий план деятельности по разработке основных разделов проекта, т.е. идет планирование работы по созданию проекта.

Информационно – операционный этап. Начинается исследовательская работа. Этапы исследования можно представить в виде теоретической части, ее практического обоснования и собственно исследования, доступные учащимся. После проведения исследований можно начинать анализ собранной информации, обобщение данных и их анализ, оформление и рецензирование результатов исследования, т. е провести оформительский этап.

Рефлексивно – оценочный этап. Теперь подошла очередь представления проекта и оценки результатов работы. Обобщив накопленный материал в группах, готовим общую презентацию. Важно, чтобы это был не просто отчет, а наглядный, ощутимый результат работы над проектом. Возможные формы: выставка; сюжетно-ролевая игра; праздник или инсценировка; выпуск печатного издания; участие в конкурсе проектов; мультимедийная презентация.

На каждом этапе работы над проектом могут возникнуть трудности. На этапе планирования работы учащиеся не всегда еще умеют работать с научно-познавательной литературой, выделять главное, систематизировать, делать обобщения, планировать свою деятельность, они только приступают к поисково-исследовательской работе. От учителя потребуется такт, деликатность, чтобы не «навязать» ученикам информацию, а направить их на самостоятельный поиск. Большого внимания требует и процесс осмысления, целенаправленного приобретения и применения знаний, необходимых в том или ином проекте, постановки учебной цели по овладению приемами проектирования. На данном этапе важно обратить внимание на групповое взаимодействие детей. Роль учителя здесь заключается в том, чтобы правильно организовать работу внутри микрогрупп, выработать правила группового общения. Здесь обязательно используются приемы и техники группового сплочения. Обязательно отмечается вклад каждого ученика в работу группы и задача учителя здесь – проследить, чтобы этот вклад был сделан, вовремя задать направление, организовать исследование.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков и умений самостоятельно конструировать свои знания. Данный метод ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную или групповую.

При организации проектной деятельности в начальной школе необходимо учитывать возрастные особенности младших школьников. Приступая к проектированию с младшими школьниками, следует учесть, что большинство малышей еще не имеют постоянных увлечений. Их интересы ситуативны. Поэтому, если тема уже выбрана, приступать к ее выполнению надо немедленно, пока не угаснет интерес.

В первом классе происходит подготовка к осуществлению проектной деятельности. Учащиеся овладевают элементарными технологическими знаниями и выполняют творческие разноуровневые задания и упражнения в совместной деятельности с учителем. Происходит накопление знаний по осуществлению этапов проектной деятельности, укрепление положительной мотивации при работе по данной технологии. Очень важно заинтересовать ребёнка данным видом деятельности, показать его значимость.

Во втором классе учащиеся обучаются самостоятельному составлению общего плана действий по выполнению проекта. Не следует сразу ориентировать учеников на решение сложной задачи. Опыт показывает, что второклассники лучше работают в микрогруппах. Именно у второклассников наиболее эффективно осуществляется ориентирование в процессе обучения на воображение и мышление, развитие мануальных способностей. Ученик начинает осознавать себя творцом своей деятельности. Это благоприятный возраст для развития творческого мышления и воображения. Ребенок хочет что-то создать, поднять свой имидж. Учителю необходимо только вовремя стимулировать эту деятельность.

В третьем и четвёртом классах происходит работа по дальнейшему усовершенствованию навыков проектной деятельности. Учащиеся не только осуществляют предварительное планирование обдумывания темы, учатся самостоятельной организации собственной деятельности, поиску дополнительного материала по теме, но и пытаются найти оптимальные пути решения поставленной перед ними проблемы, учатся различным видам предъявления продуктов своего труда, самооценке и рефлексии собственной деятельности.

В соответствии с доминирующим методом, лежащим в основе выполнения проекта, различают: исследовательские проекты, творческие, приключенческо-игровые, информационные, практико-ориентированные, моно-проекты, межпредметные проекты. Рассмотрим особенности каждого из них.

Исследовательские проекты имеют четкую продуманную структуру, которая практически совпадает со структурой реального научного исследования Исследовательские проекты – одна из наиболее распространенных форм данного вида деятельности. Это практические и лабораторные работы, доклады, выступления, дневники наблюдения.

Творческие проекты не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности учащихся – она только намечается и далее развивается в соответствии с требованиями к форме и жанру конечного результата. Это может быть стенная газета, сценарий праздника, театрализации, видеофильм, плакат, школьный журнал интересных дел и т.д. Творческий проект предполагает максимально свободный авторский подход в решении проблемы.

Информационные проекты направлены на сбор информации о каком – либо объекте, явлении, на ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов (статья в СМИ, информация в сети Интернет). Такие проекты часто интегрируются в исследовательские проекты и становятся их органичной частью.

Практико-ориентированные проекты отличает четко обозначенный с самого начала характер результата деятельности его участников. Этот результат обязательно должен быть ориентирован на социальные интересы самих участников. Этот проект требует четко продуманной структуры, которая может быть представлена в виде сценария, определения функций каждого ученика и участия каждого из них в оформлении конечного результата.

Моно-проекты – реализуются, как правило, в рамках одного учебного предмета, т.е. выполняется на материале конкретного предмета. Это проекты по окружающему миру, литературному чтению.

Выбор тематики проектов может предлагаться как учителем, так и самими учащимися. Мои ученики с большим увлечением выполняют именно тот вид деятельности, который выбран ими самими. Роль учителя велика на первом и последнем этапах. И от того, как учитель выполнит свою роль на первом этапе – этапе погружения в проект,– зависит судьба проекта в целом. Если проект является учебным, включается в структуру урока, то, конечно, тему, как правило, задает учитель. Если же проектная деятельность является свободной, творческой, то разумнее учитывать интересы детей, пойти в выборе темы им навстречу.

Работать над проектом или исследованием способны дети разного уровня подготовленности или развития интеллекта. Кому-то по силам реализация индивидуального проекта, а кто-то прекрасно сумеет раскрыть свои таланты в групповом проекте. Главное – помочь ребенку поверить в свои силы. И эта задача падает на плечи взрослых. Проект – очень хорошее средство, чтобы организовать совместную деятельность детей, родителей и учителя. Основная трудность – выполнить эту работу так, чтобы взрослые работали вместе с ребенком, а не вместо него. В идеале помощь родителей используется на каждом этапе проектной деятельности. Таким образом, в ходе работы над проектом родители могут выступать одновременно в нескольких ролях. Они: консультируют; отслеживают выполнение плана; помогают в предварительной оценке проекта; участвуют в подготовке презентации.

Таким образом, проект с точки зрения обучающегося – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат. Учебный проект с точки зрения учителя – это дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, т.е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач.

Реализация проектного метода в начальной школе способствует успешному обучению младших школьников. У обучающихся формируются основные учебные умения, позволяющие им успешно адаптироваться в основной школе. Воспитание ученика – исследователя – это процесс, который открывает широкие возможности для развития активной и творческой личности, способной вести самостоятельный поиск, делать собственные открытия, решать возникающие проблемы, принимать решения и нести ответственность за них.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Системно – деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения. // Педагогика: М. 2009. № 4. С18–22.
2. *Зайцев В.Н.* Практическая дидактика Москва, 2000
3. *Муравьева Е.Г.* Проектирование технологий обучения. Иваново 1001.

УДК 371.3

Калиман Надежда Юрьевна
учитель русского языка и литературы
ГБОУ СОШ № 643
г. Санкт-Петербург, Россия

Творческие проекты на уроках литературы

Аннотация. В статье рассказывается об особенностях работы над творческими проектами на уроках литературы в 5–6 классах.

Ключевые слова: проектная деятельность, литературный проект, творческий проект, индивидуальная, коллективная и групповая работа, роль учителя, положительное отношение к учению.

Литература как учебный предмет – замечательная, плодородная почва для проектной деятельности. Учителя-словесники часто сталкиваются с такими проблемами как отсутствие читательского интереса среди учащихся, узкий кругозор, отсутствие навыка анализа и обобщения. Интересная работа в группе даст ребятам почувствовать предмет, получить новые знания, а учителю – решить вышеперечисленные проблемы. Знания по истории, изобразительному искусству – дисциплинам, смежным с литературой,– могут и должны помогать в работе над литературным проектом. К созданию проектов ученики могут приступить уже в 5-м классе. Этому возрасту в наибольшей степени соответствуют творческие проекты. Для таких проектов характерно творческое осмысление учащимися художественного текста и создания оригинальных работ. Это может быть совместная газета, альманах, сочинение, видеофильм, сценарий праздника, драматизация и т.д. Часто для работы над творческими проектами привлекаются другие виды искусства. Необычные по форме, такие проекты вызывают особый интерес учащихся, при этом учитель решает серьезные образовательные задачи.

Наиболее сложным для учащихся 5–6 классов является начало работы над проектом. Их пугает неизвестность, неумение работать в группе, ответственность не только за себя, но и за всех членов группы. Поэтому учитель сначала знакомит ребят с сутью проектного метода и мотивирует деятельность учащихся. Для этого в помощь начинающим работу над проектом должны быть собраны в папку все необходимые материалы, в том числе памятки, методические рекомендации. В связи с этим возникает необходимость создания пакета документов для учеников, который включает в себя:

1. Алгоритм по работе с проектом.
2. Требования к оформлению проекта.
3. Критерии оценивания проекта.
4. График консультационных дней.

Само обучение происходит в процессе деятельности. Такой психолого-педагогический подход, получивший развитие в русле гуманистической образовательной концепции, называется личностно-деятельностным. Личностно-деятельностный подход принципиально важен для организации проектной деятельности [1, с.5]. При реализации стратегий личностно-ориентированного обучения и воспитания школьников с использованием метода проектов меняется роль учителя. Он становится организатором самостоятельной работы обучающихся, используя разнообразные формы и методы учебной деятельности, позволяющие раскрыть субъектный опыт ученика, стимулирует учащихся к чтению художественной литературы, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, помогает ученикам выбирать наиболее значимые и интересные для них виды и формы работы поощряет стремления каждого находить свой способ решения проблемы, в ходе выполнения проекта анализировать работу одноклассников, выбирать и осваивать наиболее рациональные пути, позволяя каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, давая возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении, общении. Чтобы состоялась проектная деятельность учащихся, необходимо, чтобы ею владел сам учитель [3, с. 27] .

Общие правила для руководителя проекта

- Подходите к проведению этой работы творчески.
- Не сдерживайте инициативу учащихся.
- Поощряйте самостоятельность, избегайте прямых инструкций, учите ребят действовать самостоятельно.

- Помните о главном педагогическом результате – не делайте за школьника то, что он может сделать (или может научиться делать) самостоятельно.
- Не спешите с вынесением оценочных суждений.
- Оценивая, помните: лучше десять раз похвалить ни за что, чем один раз ни за что раскритиковать.
- Обратите внимание на основные составляющие процесса усвоения знаний:
  - учите прослеживать связи между предметами, событиями и явлениями;
  - старайтесь формировать навыки самостоятельного решения проблем исследования;
  - старайтесь обучать школьника умениям анализировать, синтезировать, классифицировать получаемую им информацию
- В процессе работы не забывайте о воспитании.

Разрабатывая **тему проекта**, учитель продумывает конкретные ситуации учебной деятельности для каждого ученика, в зависимости от его личного потенциала, интересов, темпа усвоения материала [3, с. 25].

Используя метод проектов при обучении и воспитании обучающихся на уроках литературы, педагог создаёт условия для самостоятельной работы обучающихся, активизирует их творческую активность. Работа над проектом – это самостоятельно планируемая деятельность обучающихся. Она выражается в том, что ученики запрашивают дополнительную информацию у учителя или добывают её из различных источников, консультируются друг с другом и, при необходимости, с учителем, высказывают своё отношение к выполняемым заданиям, принимают на себя ответственность за ход и результаты работы над проектом.

На **втором этапе** разработки проекта происходит формирование групп для разработки различных его проблем. При их формировании учителю необходимо учитывать не только внешнюю дифференциацию, личные симпатии учащихся в классе, но и возможность создания наиболее благоприятной атмосферы для формирования источников личностного опыта учеников с различным интеллектуальным и творческим потенциалом, оптимальных способов обращения к их личностной сфере при работе над проектом в группе или паре.

Работая вместе с учителем, ученик имеет возможность совместно с педагогом анализировать свою деятельность, выбирать и отстаивать точку зрения, делать определенные выводы в нравственной сфере, ценностном отношении, ибо, если нет рефлексии личности, нет её развития.

Третий этап – практический: оформление работы над проектом. Презентация проекта. Обсуждение презентации и полученных результатов. На этом этапе происходит сбор всего материала, обсуждение итоговой презентации, подготовка к заключительному занятию проводятся учащимися самостоятельно, но учитель, не вмешиваясь, отслеживает работу, беседуя с членами группы, знакомясь с анкетами и дневниками каждого или группы в целом.

На этапе разработки проекта, когда идёт обсуждение, больше включены в работу такие речевые умения, как говорение, а когда учащиеся подбирают материал и делают записи – чтение и письмо. Во время презентации может быть выбрана форма эссе, доклада, коллажа, газеты для представления полученных результатов и их комментирование; в любом случае, в качестве основных умений, которые должны продемонстрировать школьники, будут выступать устная речь и письмо.

Четвёртый этап – презентационный. Одним из важных этапов осуществления учебного проекта является презентация. Она завершает, подытоживает работу над проектом и важна как для обучающихся, так и для учителя, которые должны планировать ход и форму проведения презентации уже с самого начала работы над проектом.

Выбранный способ презентации или опирается на уже сформированные умения проводить публичные выступления и демонстрации, или в процессе работы над проектом эти умения формируются и развиваются. Подготовка к презентации занимает значительную часть отведенного на проект времени. Результат необходимо публично продемонстрировать, презентовать, т.е. рассказать и показать, опубликовать, представить на общее обозрение. Детям всегда хочется показать свою работу взрослым и сверстникам, получить от них подтверждение своей значимости, компетентности, успешности.

Пятый этап – рефлексивный. На этом этапе происходит отчёт, оценка результатов проекта и общего хода над ним, а также планирование тем будущих проектов. Учитель на данном этапе слушает отчеты участников проекта, задаёт вопросы, а также записывает наиболее типичные ошибки участников дискуссии для их дальнейшего обсуждения.

Главное, что должен приобрести ученик, работая над проектом,– способность самостоятельно и инициативно решать проблемы, иметь опыт решения практических задач [2, с.22] .

Литература

1. *Абрамова С. В.* Русский язык. Проектная работа старшеклассников. 9–11 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. / С.В. Абрамова.– М.: Просвещение, 2011.–176 с.
2. *Поливанова К.Н.* Проектная деятельность школьников: пособие для учителя/К. Н. Поливанова.– 2-е изд.– М.: Просвещение, 2011.–192 с.– (Работаем по новым стандартам) .
3. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: Учебно-методическое пособие/Авт.– сост.: *Татарченкова С.С., Телешов С.В.*; Под. ред. С.С. Татарченковой.– СПб.: КАРО, 2008.– 160 с.

УДК 37.013.42

Син Елисей Елисеевич
зав. лабораторией «Естественно-математических предметов»
Кыргызская академия образования
г. Бишкек, Кыргызская Республика

Проектный метод в школьном образовании

Аннотация. В статье автором раскрываются отдельные приемы по использованию проектного метода в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: проектный метод, обучение, жизненный цикл, результаты.

Современное общество предъявляет новые более высокие требования к результатам школьного обучения и воспитания. В связи с этим школам необходимо предпринять дополнительные меры, которые позволили бы не только удовлетворять, но и по возможности опережать эти требования. Поднятые сегодня в Кыргызской Республики инициативы по разработке обновленного варианта Государственных образовательных стандартов, Концепции образования до 2020 года стали следствием понимания государством и научно-педагогической общественностью значимости этой проблемы. Да и сами школа, отвечая этим вызовам все более активно вносит необходимые изменения в содержание и методы учебно-воспитательной работы.

Одним из таких инновационных направлений в школьной жизни можно назвать проектный метод. Появление проектного метода в учебной деятельности школы обусловлен социальным заказом общества и самой педагогической наукой, которая требует в относительно короткие сроки обеспечить качественно более высокий уровень знаний выпускников школ.

В научной и педагогической литературе существуют различные подходы к определению понятия «проект».

Проект как перечень отдельных видов или части документов (расчеты, чертежи, расход материалов, стоимость и др.) для построения дома, сооружений или какихто деталей.

Проект как некоторая научная или исследовательская проблема, внедрение и реализация которой обеспечивается определенным конечным результатом.

Проект как едино или разовое комплексное мероприятие, организованное по времени и ресурсам, на получения уникального результата.

Проект как система работы или действий (имеющих свое начало и конец) для получения нового результата или продукта.

Проект как выполнение последовательных и тесно взаимосвязанных событий или действий, которые происходят в течение установленного времени и направленного на получение неповторимого и нового результата и др.

Таким образом, термин «проект» можно понимать двояко: как в «узком», так и «широком» смысле. В узком смысле – это образ или представление будущего объекта (чаще всего дома, здания, объектов, сооружений, устройства, изделий и т.п.). В широком смысле – это и образ самого проекта (идей), и конечный результат, и все промежуточные действия, в том числе и корректировочные, другими словами, от зарождения проекта до его реализации под «ключ».

В идеале, проект состоит из следующих компонентов, которые призваны описывать и характеризовать его качество:

1. Актуализация проектной идеи и его образа в научной, практической, финансовой, экономической, временной и в других аспектах;
2. Цель и основные задачи проекта, которые в процессе работы могут измениться, даже на противоположное;
3. План-мероприятий по реализации задач и достижения цели проекта, в котором четко должны быть указаны сроки, объем, ответственные, ресурсы и ожидаемые микро результаты;
4. Ожидаемые трудности и пути их преодоления;
5. Механизмы управления, контроля и оценки этапов реализации плана и осуществления проекта;
6. Ожидаемые результаты, его качество, новизна, оригинальность, практическая ценность;
7. Определение участников проекта (количество, персональность, квалификация, уровень);
8. Финансовые, материальные и временные затраты;
9. Анализ и оценка достигнутых результатов по завершению проекта (по этапам проекта, по исполнителям и другим критериям и параметрам) .

При этом в зависимости от поставленных целей и задач, отдельные компоненты проекта могут изменяться или уточняться.

Чаще всего, на практике проектная деятельность характеризуется следующими особенностями:

- имеет единичный жизненный цикл, в котором четко отме-

чается начало и окончание проекта;

- ориентирован и направлен на достижение поставленной цели, и получение нового и неповторимого конечного результата;
- ожидаемый результат в производстве продуктов, изделий, объектов, а в обучении: знания, умения, компетенции и т.д., которые должны быть новыми, уникальными и особенными;
- проект всегда содержит элементы риска, неопределенности и несовершенства, которые корректируются и решаются в ходе реализации проекта;

Каждый участник проекта несет персональную ответственность за определенный объект или часть проекта. Поэтому качество проекта – это интегративная характеристика, результат каждого действия.

Жизненный цикл проекта проходит разные статьи, но основными являются постановка проектной проблемы, поиск способов решения проблемы, планирование, организация, управление, практическая реализация и завершение проекта.

Постановка проблемы, определяется потребностью, или получением нового результата, которого еще не было, или совершенствованием уже имеющеюся. Наличие потребности – это только необходимое условие для развертывания проекта и решения проектных задач. Необходимо, чтобы имелась определенная возможность оптимального достижения проектного результата. Для достижения ожидаемого результата, необходимо найти способы и произвести действия, которые необходимо сначала спланировать, а затем поэтапно его осуществить.

Хорошо продуманный план – значительно уменьшает риск неудачи, позволит более рационально реализоваться проекту в жизнь. Практическая часть реализации проекта, является объектом, который наиболее активно сопровождается контрольными мероприятиями.

Привлечение учащихся школ в проектирование отдельных вопросов школьного предметного образования имеет важное учебно – практическое и социально – воспитательное значение. Это работа, должна осуществляться при активном участии детей на всех стадиях реализации проекта в жизнь. Решая проектированные задачи и оценивая их результаты, дети приобретают большой жизненный опыт [2, С. 6.] .

До недавнего времени отечественная школа в основанном была ориентирована на передачу учащимся заранее подготовленных (авторами учебников и учителями) знаний. Такая система на достаточно хорошем уровне формировала у них «картину мира», но не всегда при этом учила действовать и выживать в этом мире. Поэтому полученные в школе знания входили в противоречие с потребностями и реальными возможностями детей. Чем настойчивее мы будем придерживаться традиционной технологии и методики обучения, тем дольше будет транслироваться в образовании устаревшие знания о мире и окружающих явлениях [1] .

Поэтому, сегодня, закономерно ставится задача научить детей самостоятельно ставить цели, разрабатывать планы, добиваться их выполнения, оценивать и принимать собственные решения. Наилучшие возможности для этого представляет проектная деятельность учащихся. Поэтому важным условием успешности проектной деятельности, является их активное участие на всех этапах проектной учебной деятельности.

Так в конце марта 2014 года в средней школе – гимназии № 33 г. Бишкек проходил конкурс исследовательских проектов учащихся под девизом: «Мы интеллектуалы XX1 века!». Среди одиннадцати представленных проектов по предмету математика, выделялись своей оригинальностью «Башня Пиза» учащихся средней школы – лицея № 61 им. Якира проект «Паркет» из школа № 53, «Дом мечты» учащихся из школа – гимназии № 70.

Были и другие проекты как «Математика и общество» из учебно-воспитательного комплекса № 9, «Статистика знает все!» из школы – гимназии № 67, «Функции вокруг нас» из учебно-воспитательного комплекса № 9 с гимназическим образованием и другие. Конечно, отдельные проекта можно «условно» считать таковыми, это связано с тем, что в них отсутствуют такие важные компоненты как «продукт» конечного результата, отсутствует самое важное понятие как уникальность идеи, система оценки проекта. Тем не менее, приобщение детей к этому процессу и приобретение личного опыта имеет большое воспитательные знания.

Так в проекте «Дом мечты» учащихся 11 классов школы – гимназии № 70 Земской К., Джекшенова А., Морехон Т. и Мусаева А. под руководством учителя математики Шамычковой Т.А. разработали макет и проект авторского дома, в котором учли экономические, экологические, этнографические и другие характеристики. И хотя с архитектурной, эстетической точки зрения они уступают профессионалам, тем не менее их ценность состоит в непосредственной связи с математическими структурами, с произведенными расчетами, в новых идея, которые им очень пригодятся в будущей взрослой жизни.

Главным результатом включения учащихся в проектирование должны быть изменения, наблюдаемые в самых учащихся, они должны будут узнать новое о самих себе и приобрести опыт творчества. К сожалению, сужение области применения метода проектов и сведение ее к развитию учебных и познавательных умений не совсем бывает оправданным.

Если говорить о более глобальных вещах, то следует обратить внимание на проектирование образовательного пространства школы,

которая способна выполнить следующие задачи:

- подготовить поколение учителей новой формации, умеющих работать с процессом развития личности ребенка с высоким уровнем духовно – нравственной и педагогической культуры, имеющих учебную компетентность, владеющих инновационными способностями и внутренней готовностью в относительно короткие сроки обеспечить качественно новый уровень знаний, воспитанность и профессиональную подготовленность выпускников школ;
- приблизить отечественное педагогическое образование к мировым образовательным стандартам, сделать ее важной отраслью социальной и экономической политики;
- обеспечить такой уровень учебных, методических и воспитательных разработок в сфере школьного педагогического образования, который необходим для устойчивого развития общего и среднего образования и его прогрессообразующего влияния на развитие среднего и высшего образовании в республике.

Наблюдаемое сегодня кризисное состояние школьного образования в республике связано проявлением и с дальнейшим снижением его качества, обусловленное традиционными формами и методами обучения, низким уровнем начитанности и слабой самостоятельной работы школьников. Школы также нуждаются в современных инструментариях и средствах организации и оценки педагогической деятельности учителей и учебной деятельности учащихся.

Педагогическому образованию присуща и прогностическая функция, которая состоит в ориентации школы и учителей на будущее путем изучения мировых тенденций развития образовательных систем, освоение модели среднего образовании опережающего типа, обеспечивающего возможности для творческой самореализации, индивидуальных образовательных маршрутов каждого ученика и др.

Образовательное пространство школы должна иметь культурологические основания, школа обязана быть прежде всего гуманистической, способствующий вхождению детей в национальную и общечеловеческую культуру, создающей благоприятные условия для личностного развития учащихся и помогающей в нахождении ответов на их жизненные проблемы.

В этом отношение проектный метод имеет неоценимое преимущество перед другими.

Групповое проектирование учителями школ своей инновационной деятельности сегодня осуществляется через различные по уровню объединения: рабочая группа, проектная команда, творческая сообщество [3, с.17].

Рабочая группа учителей создается для решений конкретной и определенной частной задачи. Например, организационная, аналитико-сопоставительная работа, разработка финансово-экономических расходов и др. после выполнений которой она распадается. Проектная команда создается для решения проблемы и ее деятельности сопровождается рефлексией.

Вхождение учителей в различные творческие сообщества позволяет педагогам непосредственно вступать в диалог с коллегами по новшеству, вносить свои идеи и авторские пути решения проблема.

Как и в любом проектном деле, важное место отводится экспертизе. Цель экспертизы – выявление учебно-воспитательного, социально-культурного значимости тех или иных преобразуемых ситуаций для учителей, участников проектной деятельности.

Она необходима на завершающем этапе реализации инновационного педагогического проекта с целью диагностики степени реализации проекта в содержательном, организационном, управленческом, нормативно-правом и в других аспектах.

Для общеобразовательной школы важно то, что проектный метод позволяет осуществлять многовариантную подготовку учащихся. Это становится возможным в связи с разнообразием видов проектной инновационной работы и различных способов ее сочетания как учебно-практической, так и с индивидуальными подходам к ученикам.

Конечно, на практике предстоит еще провести проверку по сравнительной эффективности различных проектных подходов, выявить условия ее организации и определить факторы, под воздействием которых происходит наиболее интенсивная учебно-познавательная и научно-поисковая работа школьников. Но уже сегодня ясно, что создание в школах атмосферы проектного подхода эффективно влияет на становление личности ученика, познавательную и социальную активность и культуру мышления. Поэтому работу школ по созданию условий, необходимых для дальнейшего развитий проектной методики необходимо всячески поддерживать.

Литературы

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. *Лазарев В.С.* Новое понимание метода проектов в образовании // Педагогика. 2010. № 10. С.3–10.
3. *Хаберимас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. Пер. с нем. / Под ред. Д.В. Скляднева. СПб., 2000.

УДК 37.013

Тихомиров Сергей Евгеньевич
учитель физики и математики, ГБОУ СОШ № 643
г. Санкт-Петербург, Россия

Использование метода проектов на уроках физики и во внеклассной деятельности

Аннотация. Выпускник современной школы заинтересован в получении практико-ориентированных знаний, которые нужны ему для успешной интеграции в социум и адаптации в нём. На современном этапе в работе школы очень важно обеспечить развитие каждого ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей, выработать умение глубоко анализировать явления, прививать навыки самостоятельной работы и получать новые знания. Перед школой, наряду с формированием системы знаний, стоит задача развития творческой личности ученика. В арсенале педагогических средств и методов, обеспечивающих умение ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои знания, особое место занимает метод проектов.

Ключевые слова: рефлексивные, коммуникативные презентационные и поисковые (исследовательские) умения, навыки работы в сотрудничестве; этапы проектной деятельности; виды проектов.

«Дорога та, что сам искал, вовек не позабудется» [2]

Сегодня учитель призван не только сформировать у учеников системные знания, но и научить применять усвоенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни, создать условия для становления у школьников гражданской позиции, готовности к жизни в поликультурном, динамично развивающемся мире, способности адаптироваться к меняющимся условиям трудовой деятельности. Поэтому современный выпускник должен обладать определенными умениями и навыками, на развитие которых направлено развивающее обучение, в котором развитие человека является не побочным продуктом, а прямой и главной целью.

Развивающее обучение направлено на формирование личности, его цель – развитие ученика, в частности его интеллекта. Основой этого процесса является самостоятельная познавательная деятельность. Метод проектов позволяет решать задачи по формированию и развитию различных умений, навыков и компетенций, так как направлен, прежде всего, на формирование критического мышления и коммуникативных навыков (в том числе работа в команде с выполнением разных социальных ролей). В рамках интерактивного обучения с использованием Интернет за методом проектов большое будущее.

Начиная с 2007 года, я активно начал использовать в своей работе « Метод проектов». Тема «Первоначальные сведения о строении вещества» были изучены методом проектов. В рамках этой темы учащиеся работали над темой «Выращивание кристаллов и причины, влияющие на скорость роста кристаллов».

В жизни мы часто имеем дело с телами, которые обладают различными свойствами, причем эти свойства проявляются в зависимости от изменения внешних условий, в которые попадают тела. В данном проекте показана важность знания о поведении различных веществ в зависимости от изменения внешних условий.

I этап: Погружение в тему проекта. Преподаватель формулирует тему, цель, задачи. Тема: «Чудеса происхождения различных веществ (кристаллов)».

Цель проекта: обосновать с точки зрения физики и химии появления кристаллов, их рост, причину скорости этого роста и их свечения .

Объект исследования: свойства твердых и аморфных тел, рост кристаллов и влияние электрического поля на этот рост. Предмет исследования: кристаллы и факторы, влияющие на скорость их роста.

Гипотеза: если изменить внешние условия, то скорость роста кристаллов изменится, например, включить в зоне роста кристаллов электрическое поле.

Задачи: 1. Изучить теоретический материал о свойствах твердых тел (кристаллических и аморфных), жидкостей и газов. 2. Ознакомиться с материалом о выращивании кристаллов, о свойствах и поведении веществ, влияющих на их рост при изменении внешних условий. 3. Провести серию экспериментов по выращиванию кристаллов с целью выяснения причины влияния присутствия или отсутствия электрического поля, в которое их помещают при процессе роста.

4. Обобщить изученный в ходе работы материал и сформулировать вывод.

II этап: Организация деятельности. Преподаватель организует

разбивку на группы. Каждой группе предлагается список состава, чтобы ребята, в соответствии со своими желаниями и возможностями определили свою роль в подготовке проекта и спланировали свою деятельность. Учащиеся: по своему желанию распределяются в группы, выбирают роли и составляют план своей работы над проектом. Этот этап ребята проводят во внеурочное время, консультируются с преподавателем.

III этап: Осуществление деятельности. Учащиеся на этом этапе очень активны. Ищут материал в справочной литературе, Интернет, проводят систематизацию собранной информации, определяют тему исследования, проводят эксперименты и наблюдения, оформляют презентацию, готовятся к защите проекта.

1. Направления исследования:
- Твердые тела и их свойства (аморфные и кристаллические) .
- История изучения развития знаний по этому вопросу.
- Кристаллические тела, их свойства и отличие от аморфных тел.
- Влияние электрического поля на скорость роста кристаллов.

2. Провести эксперименты и ответить на вопросы:
- От каких факторов зависит рост кристаллов и их свойства? [1,2,4]
- Как зависит скорость роста кристаллов от параметров электрического поля, в которое этот кристалл помещают? [1,2,4]
- Зависит ли скорость роста кристаллов от каких либо еще факторов?
- Зависит ли качество роста кристаллов от каких либо еще факторов? [1,2,4] .

3. Обосновать результаты эксперимента с точки зрения законов физики. [3]

4. Сделать выводы. [3]

Центральным вопросом работы является выяснение причины роста кристаллов и выяснения факторов, влияющих на их рост. В работе рассматриваются теоретический материал о различных состояниях вещества и факторах, влияющих на их свойства, зависимость от различных факторов скорости роста кристаллов и их влияния на различные свойства, которые они приобретают в зависимости от условий, в которых этот рост происходит. Автор приходит к выводу: состояние, в котором находится то или иное тело зависит от внешних условий; рост кристаллов и их свойства зависит от условий, в которое данное тело помещается; в частности скорость роста кристаллов и его «качество» зависит от величины параметров электрического поля, в которое его помещают.

IV этап: Презентация результатов. Отчет по проекту оформить в виде мультимедийной презентации. Презентация по своей сути предназначена для демонстрации полученного продукта, а не для рассказа о процессе работы над проектом. По своему педагогическому эффекту это один из самых важных этапов проекта, когда учащийся получает возможность предоставить плоды своего труда. Педагог несёт ответственность за создание условий для оформления результатов проектной деятельности и публичной презентации. Педагог имеет возможность оценить уровень сформированности ключевых компетенций учащихся на всех этапах проекта.

Проводя такие работы в течение учебного года можно выделить положительные моменты по использованию метода проектов.

1. Этот метод позволяет ребятам приобрести коммуникативные навыки общения, практические умения, возможность использования широких человеческих контактов и знакомство с различными точками зрения. Учащиеся овладевают умениями использовать исследовательские методы получения информации. Метод проектов помогает формировать у школьников критическое и творческое мышление.

2. Если ученик сумеет справиться с работой над учебным проектом, можно надеяться, что в настоящей взрослой жизни он окажется более приспособленным: сумеет спланировать собственную деятельность, ориентироваться в разнообразных ситуациях, совместно работать с различными людьми, т.е. адаптироваться к меняющимся условиям.

3. Данный проект может быть использован при изучении темы «Первоначальные сведения о строении вещества» в 7-м классе [1,4] и изучении темы «Свойства твердых тел. Кристаллы и их свойства» в 10-м классе [3,4] .

Использование проектного метода предоставляет учителю широкие возможности для совершенствования форм и методов своей работы, выводя её на качественно новый уровень. В своих учениках учитель откроет активных и заинтересованных партнёров, в самом себе – неведомые ранее резервы для профессионального роста.

Литература

1. *Буров В.А., Иванов А.И., Свиридов В.И.* Фронтальные экспериментальные задания по физике-9.– М.: Просвещение, 1986.
2. *Тульчинский М.Е.* Качественные задачи по физике.– М.: Просвещение, 1972.
3. *Шахмаев Н.М., Шахмаев С.Н., Шодиев Д.Ш.* Физика-10.– М.: Просвещение, 1991.
4. *Шахмаев Н.М., Шилов В.Ф.* Физический эксперимент в средней школе.– М.: Просвещение 1992.

УДК 37.04

Чеботарева Людмила Александровна
учитель истории и обществознания
МБОУ СОШ № 5
г. Зверево, Ростовская область, Россия.

Проектная деятельность в курсе преподавания региональной истории

Аннотация. В докладе идет речь о применении метода проекта для самостоятельного исследования учащихся в предметной области «История России», «История Донского края», раскрывается значение метода для развития познавательных, исследовательских, информационных и социальных компетенций.

Ключевые слова: проектная деятельность, самостоятельные исследования, история, образование, воспитание.

Основополагающим вопросом для исследования в предметной области «История Донского края» может быть вопрос о степени современности донской истории, отражении ее в собственной судьбе. Учебные темы проекта могут содержать межпредметные связи региональной истории и истории Отечества.

Закон РФ «Об образовании» предусматривает два компонента государственного образовательного стандарта: федеральный и национально-региональный. Национально-региональный компонент, являясь вариативным, выражает цели и ценности регионального образования, создает условия и предпосылки для развития личности с учетом специфики местного социума, органично связывает между собой образовательные и воспитательные цели [1,2,3,4,5] .

Существующие региональные программы, посвященные истории Донского края, имеют образовательные цели и задачи как первоочередные. Наше инновационное предложение заключается в том, что на первый план мы выдвигаем воспитание: воспитание молодого человека, духовно связанного со своей малой Родиной, знающего и уважающего ее историю, культуру, национальные традиции, адаптированного к региональным экономическим условиям, со сформированной потребностью быть нужным, востребованным в своем регионе.

В основе учебно-воспитательной работы по предлагаемой программе лежит методика развивающего обучения и воспитания, активизация познавательной деятельности подростков, их внимания и интереса с помощью методов исследования, проектного метода, практической работы с краеведческим материалом.

Основным способом исследования здесь выступает самостоятельный выбор темы по велению души. На наш взгляд, такой подход способствует раскрытию личности подростка, способствует формированию правильной самооценки, развивает интерес и любовь к родному краю. Предметом развития становятся теоретические знания, а результатом – воспитание у подростка позитивного отношения к себе и окружающему сообществу, толерантности, освоение основных социальных ролей.

Самостоятельные исследования помогут учащимся провести параллели между древней и современной историей Дона; найти связь между историей своей семьи и многовековой историей родного края; сравнить собственные характерные черты с особенностями характера жителей Дона разных эпох и народностей; испытать чувство гордости за великую историю родной Донской земли и чувство благодарности за причастность к этой истории.

В основе практико-исполнительской части проекта лежит активное сотрудничество педагогов, детей, их родителей путем организации совместных мероприятий, поездок, экскурсий, встреч, бесед, рассказов и многое другое.

Цели и задачи проектной деятельности:

– Пробудить интерес к истории и культуре родного города, края, формировать эстетическое и нравственное их восприятие.

– Сформировать необходимые знания об истории и культуре Дона.

– Воспитывать активную гражданскую позицию, патриотизм на примерах истории и культуры Дона, бережное отношение к культурному наследию, ответственность за судьбу своего города, края.

– Формировать умение самостоятельно работать с различными краеведческими источниками, справочной литературой, информационными источниками.

– Воспитывать толерантность как одну из главных жизненных позиций и духовную ценность.

Дидактические цели проекта – это:

- создание условий для развития интеллектуальных способностей (мыслить на уровне обобщений, ориентироваться в окружающей действительности);

- формирование ключевых компетенций:

- познавательных – навыки самостоятельной работы с информацией;

- исследовательских – сбор информации, построение гипотез, выявление проблем,

обобщение;

- коммуникативных – передача информации;

- социальных – умение сотрудничать в группе;

- информационных – овладение способами получения информации из разных источников.

Методическими целями проекта становятся:

стимулирование интереса учащихся к самостоятельному решению значимых для них проблем, знакомство с различными источниками информации, которые могут быть использованы в будущей профессиональной деятельности, получение реального результата, имеющего социальный и личностный опыт, творческая деятельность, конструирование новых объектов.

Методической основой проекта является метод исследования.

Методические задачи проекта:

Стимулировать интерес учащихся к самостоятельному решению значимых для них проблем, приобретению знаний из разных источников, которые можно будет использовать в будущей профессиональной деятельности, к получению реального результата, имеющего социальный и личностный смысл, к творческой деятельности, конструированию новых объектов.

Формы и методы проведения занятий:

беседа, экскурсия, коллективный рассказ-эстафета по заданной теме, рефераты, доклады и сообщения о городе, области, беседы – встречи, конкурсы, литературно-исторические задания, кроссворды, викторина, олимпиада, урок вопросов и ответов, историко-литературные уроки, презентации, конференции.

Приемы активизации обучения и воспитания:

– Творческое домашнее задание – рисунок, рассказ, стихотворение, сочинение.

– Участие родителей в домашней подготовке, в классных часах и факультативных занятиях.

– Экскурсии, встречи, беседы.

– Викторина, олимпиада, кроссворды.

– Ведение краеведческих тетрадей.

– Составление поэтического образа Донского края.

– Работа с разнообразными информационными источниками:

бумажными (печатными, рукописными, фотографическими),

вещественными, компьютерными, видеоматериалами.

Основные требования к построению проекта:

– Воссоздание наиболее ярких страниц истории и культуры Ростова-на-Дону и Ростовской области при помощи очерков (форма подачи знаний исходит из установки на живое впечатление) .

– Широкое использование наглядного материала.

– Связь с уроками истории России, экологии, географии, проведение интегрированных занятий.

– Проведение после каждой пройденной темы итоговых занятий в различных творческих формах, в том числе с элементами игры.

– Постепенное погружение школьников в историческую и духовно-эмоциональную атмосферу родного края.

– Развитие эмоциональной сферы личности школьника на основе впечатлений об истории и культуре Донского края.

Проектная деятельность направлена на формирование ключевых компетенций:

- познавательных: навыки самостоятельной работы с информацией;

- исследовательских: сбор информации, построение гипотез, выявление проблем, обобщение;

- коммуникативных: передача информации;

- социальных: умение сотрудничать в группе;

- информационных: владение способами получения информации из разных источников.

Как будет оцениваться деятельность учащихся?

Критерии оценки.

- Степень самостоятельности, активности.
- Инициатива, коммуникативность.
- Точность, своевременность выполнения.
- Композиция, полнота, убедительность.
- Культура речи, аргументы, умение работать в группе.
- Умение работать с разными источниками информации.
- Степень достижения целей исследования.

Прогнозируемый результат.

В проектной работе целью обучения становится, прежде всего, развитие у учащихся самообразовательной активности, направленной на освоение нового опыта. Работая в учебных проектах, они учатся проводить исследования, а, действуя за компьютером, вынуждены систематически и четко излагать свои мысли в письменном виде, отсылать и получать большое количество текстовой, цифровой и графической информации, анализировать поступающую к ним информацию и представлять новые идеи. Особое внимание в учебном проекте обращается на организацию взаимодействия школьников при проведении исследований, и оно должно полностью отвечать требованиям эффективной групповой работы.

Участники учебного проекта не только изучают историю и культуру родного края, но и знакомятся с глобальными сетевыми концепциями, такими как интерактивные базы данных, цифровые карты, открытые энциклопедии.

Участие в проектной деятельности оказывает содействие педагогическому сообществу, родителям, обществу в нравственном, патриотическом, эстетическом воспитании школьников: воспитании человека и гражданина.

Проектная деятельность направлена на общекультурное, гражданско-патриотическое образование и воспитание, создает условия для развития творческих способностей школьников, помогает приобрести необходимые знания о родном городе, родном крае – Донской земле, ее истории и культуре.

Литература

1. *Архарова Л.И., Гребенкина Л.К., Демидова С.Б.* Сценарии праздников, классных часов. М. Центр «Педагогический поиск», 2005.
2. *Волков Б.С.* Психология урока, его подготовка, проведение и анализ. М. Центр педагогического образования, 2007.
3. *Загвязинский В.И., Поташник М.М.* Как учителю подготовить и провести эксперимент. М. Педагогическое общество России, 2006.
4. *Поташник М.М., Левит М.В.* Как подготовить и провести открытый урок. М. Педагогическое общество России, 2008.
5. *Поташник М.М.* Требования к современному уроку. М. Центр педагогического образования, 2007.

УДК 378я7

Трофимова Ирина Анатольевна
учитель начальных классов
МБОУ «СОШ № 78»
г.Северск, Россия

Учебно-сетевые проекты как средство повышения познавательной активности младших школьников

Аннотация. Автор раскрывает особенности применения метода учебно-сетевых проектов для развития познавательного интереса детей, рассматривает сетевые проекты, как успешную социальную активность детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: познавательный интерес, проектная деятельность, сетевые проекты, социальная активность.

Сейчас словосочетанием «проектный метод», мало, кого удивишь. Он активно применяется передовыми учителями. Коллеги вполне заслуженно отмечают преимущества данного метода в образовании. Почему? Применение проектного метода в качестве педагогической технологии позволяет эффективно решать четыре важнейшие образовательные задачи:

1. Осваивать предмет.
2. Развивать универсальные учебные умения.
3. Развивать социальную компетентность.
4. Развивать проектные умения.

Участие детей в проектах способствует развитию умений публично выступать, осваивать социальный опыт, работать в сотрудничестве, отстаивать свою точку зрения. Происходящие изменения в общественной жизни требуют развития новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициативой, навыка самостоятельного движения в информационных полях, формирование у обучающегося универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих проблем. Современная образовательная система, требующая передовых научно обоснованных технологий, может быть обогащена включением школьников в сетевую проектную деятельность, которая будет способствовать повышению мотивации младших школьников к учению и познанию [1, с.141] .

Под сетевым проектом необходимо понимать такую организацию проектной деятельности, которая подразумевает удаленное взаимодействие детей из разных уголков страны, объединенных общей темой, целью, формами работы, методами исследования. Большую роль в организации подобных проектов с учащимися начальной школы сыграли сайты Nachalka.com, marafon-cerm.ru, uspeh.tspu.ru. Это интернет ресурсы, позволяющие безопасно общаться, дружить, узнавать что-то новое и интересное, играть в умные игры, общаться со сверстниками, участвовать в проектах и конкурсах, вместе расти детям и взрослым [2, с.271] .

Для чего учитель ведёт учеников в Сеть?

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход «разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со свер-

стниками и взрослыми в познавательной деятельности». Всё это, и многое другое, можно реализовать в Сети. Безусловно, что процесс «Сеть и дети» должен быть продуманным, подготовленным и сопровождаемым педагогом. Нам нужно научить ребят самостоятельно получать новые знания, но без мотивации, без настроя на успех это вряд ли получится. Именно здесь и проявляется важная роль учителя. Важно умение найти такие слова, чтобы суметь заинтересовать каждого ученика индивидуально. А в проектах: «Мы вместе. Мы партнёры. Мы члены одной команды. Мы соавторы».

Сетевые проекты это современный ресурс совместной деятельности педагога, ребенка и родителей. Эффективность данных проектов связана со следующими аспектами:

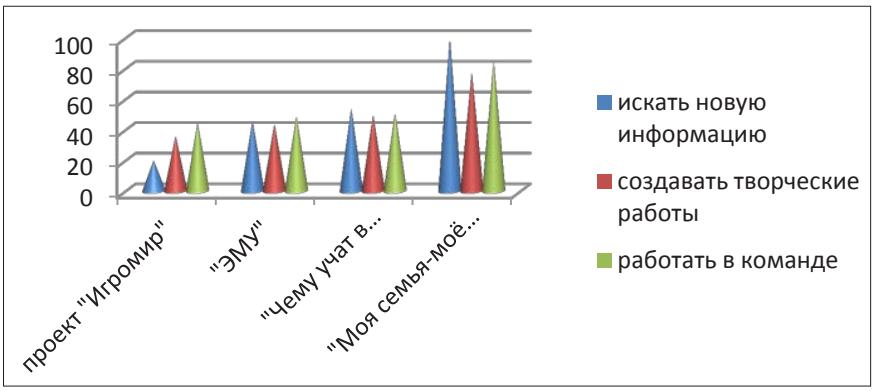
– многие школьники массу времени проводят за компьютером, играют в различные игры. Часто семью устраивает ситуация, при которой ребенок не требует к себе внимания родителей, «занят» компьютером. Но данные занятия могут быть очень сомнительными по содержанию и пользе, которую они несут. Компьютеры и подключение к Интернету есть во многих семьях, но не каждый родитель сможет «сопровождать» ребенка по Сети;

– педагог не сможет «оторвать» ученика от компьютера, но сможет перенаправить, переориентировать его интересы в сети Интернет. Сетевой проект и есть тот путь, по которому происходит осмысленное, продуктивное вхождение ребенка в Интернет. Учитель берет на себя роль «помощника», старается научить своих учеников не просто занимательной, но и познавательной, полезной работе в Сети. Важно учить ребят самостоятельно получать новые знания, но без мотивации, без настроя на успех это вряд ли получится.

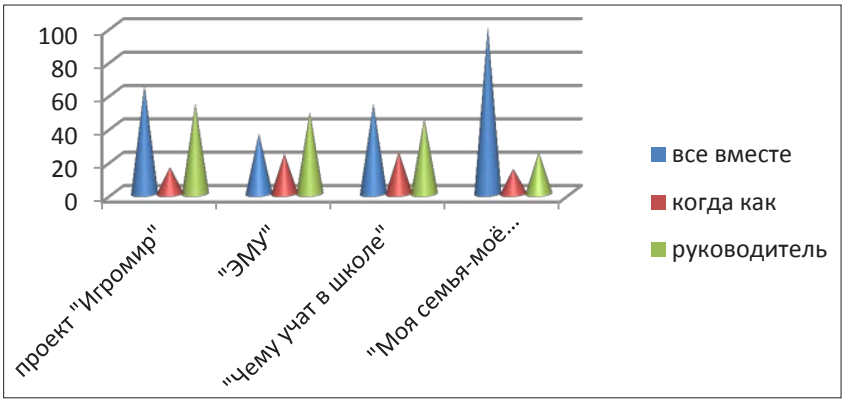
Результаты двух лет работы на сайтах Nachalka.com, marafon-cerm.ru, uspeh.tspu.ru с классом в сети позволило нам достичь следующих результатов: сформировались умение работать в команде, распределять задания, обучать друг друга; понимание, что результат команды зависит от каждого; совместно действовать по достижению цели в команде. В проекте каждый имеет возможность проявить себя с самой лучшей стороны. Создаваемые ребятами творческие работы используются как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Мы учимся обмениваться цифровыми материалами и делать это грамотно. Мы уважаем друг друга и радуемся успехам друзей так же, как собственным. Учеба происходит незаметно и очень познавательно. Данные проекты дают хорошую возможность, как детям, так и учителям совершенствовать свои познания и умения в работе на компьютере. Именно в проектах заключены межпредметные связи, и ребята будут применять свои знания по истории, краеведению, литературному чтению, русскому языку, математике, ИКТ в нестандартных ситуациях.

Когда человеку интересно, и он хочет, то он может достигнуть гораздо больших вершин, чем нашими назиданиями или добрыми стараниями. Актуальность проектов заключается в том, что они дают возможность ребенку учиться познавать мир, ставить проблемы, искать и находить свои решения; учиться взаимодействовать с другими людьми на основе толерантности, учиться безопасной работе в Интернете. В процессе проекта совершенствуются умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе.

После каждого проекта ученики заполняют анкету самооценки. «Самым интересным для меня в проекте было»



Из этой диаграммы видно, как проект не только повышает познавательную активность ребят, но и сплачивает ребят, учит работать в команде. «Решения в команде принимали»



Из этой диаграммы видно, как проект учит не только сообща выполнять общее дело, но и принимать решение.

Обобщив результаты 4 проектов, мы сделали вывод, что проект не только повышает познавательную активность ребят, но и сплачивает ребят, учит работать в команде. Положительная динамика участия ребят в сетевых проектах с каждым годом возрастает: 1 класс – 25%, 2 класс – 65%.

Начальное образование является тем фундаментом, на котором ребенок будет «выстраивать» цель, смысл и ценность современных требований к учебной, досуговой, семейной и социальной деятельности. Формируемые на данной ступени умения и навыки обеспечат не только настоящее, но и дальнейшее развитие ребенка, а также его отношение к жизни и ценностям.

Заметим, что одной из основных задач формирования личностных результатов младшего школьника в Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования обозначена необходимость «сформированности мотивации к обучению и познанию» [3].

И в этом особая значимость сетевых проектов. В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает «разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности» [3]. Все это, и многое другое, можно реализовать в сетевых проектах во внеурочной деятельности для повышения познавательной активности младших школьников.

Литература

1. *Левитес Д. Г.* [Текст] Практика обучения: современные образовательные технологии.– М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998, [с.141–143].
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, под ред. Е. С. Полат. [Текст] – М.: Academia, 2000. [с. 271].
3. Проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», 2012.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 681.324

Мотроненко Инна Константиновна
соискатель ученой степени кандидата наук
ГБОУ ВПО МГПУ Институт математики и информатики
Учитель Информатики и ИКТ
ГБОУ СОШ № 641 им. С. Есенина
г. Москва, Россия
Зекирьяев Тимур Абдуллаевич
магистр педагогических наук
направление: безопасность жизнедеятельности
ГБОУ ВПО МГПУ Институт естественных наук
г. Москва, Россия

Применение мобильного программирования при обучении старшеклассников основам безопасности жизнедеятельности по теме: «Экстренная реанимационная помощь»

Аннотация. Авторы делятся опытом создания образовательного приложения для мобильных устройств по теме: «Экстренная реанимационная помощь» (на платформе Android).

Ключевые слова: мобильные устройства, экстренная реанимационная помощь, китайский язык.

Актуальной идеей в сфере развития образования является применение разработок мобильных приложений в системе обучения не только информационных технологий, но и других предметных областей. Вопрос об изучении создания мобильных приложений уже давно не является идеей, а активно внедряется в систему обучения в целом. Пока этот этап наблюдается в сфере дополнительного образования, однако, не исключено, если этот метод в скором времени станет частью базовой системы обучения общего образования. Наличие немалого количества источников литературы доказывает реальность обучения разработки мобильных приложений – от простейших вариантов до более профессиональных программных продуктов.

В современном мире рационально организовывать обучение таким образом, чтобы оно было полезно, многогранно и применимо учащимися в повседневной жизни общества, иными словами, соответствовало требованиям по новым федеральным государственным стандартам. В связи с этим появляется необходимость интеграции линии в курсе информатики «алгоритмизация и программирования» с любой обучающей линией из другой предметной области, в частности, «основ безопасности жизнедеятельности».

Несмотря на огромное количество уже существующих программных разработок для мобильных устройств, образовательные продукты имеют не самую широкую долю. Именно поэтому появляется необходимость в разработке новых специализированных приложений для конкретной сферы деятельности, в частности – образовательной. Обучение учащихся и организация проектной деятельности по данному направлению определенной предметной отрасли может дать положительный результат, поскольку является следствием весомой мотивационной политики. В качестве отправной точки рационален выбор определенного направления и темы итогового программного продукта (постановка цели), а также выбор оптимального подхода для базового изучения навыков систем программирования.

В марте 2014 года был проведен опрос среди учащихся 10-х классов ГБОУ СОШ № 641 имени Сергея Есенина города Москвы, где на вопрос «Хотели бы вы научиться разрабатывать приложения для мобильных устройств?» положительный ответ дали 89% опрошенных, причем 84% из них – предпочитают создавать «мобильные» программные продукты для операционной оболочки «Android», 16% – для «iOS». Более того, около 90% опрошенных желали бы создать приложение, используемое в дальнейшем в образовательных целях. Отдельные ответы на вопросы представлены на рис.1–3.

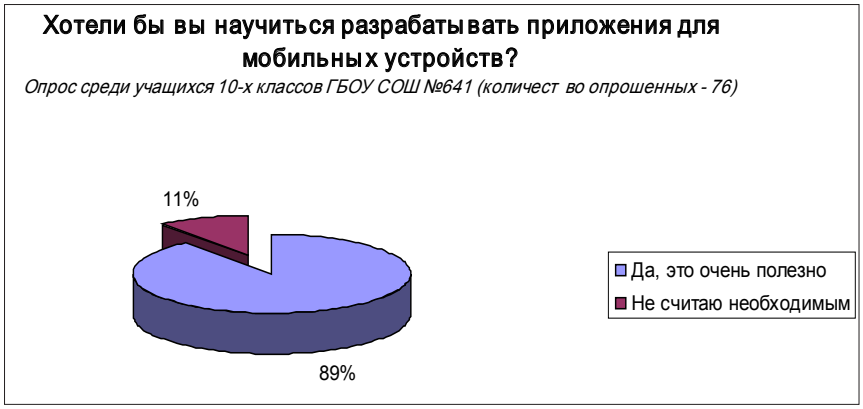


Рис. 1. Данные опроса среди учащихся 10 классов (процентные соотношения) .

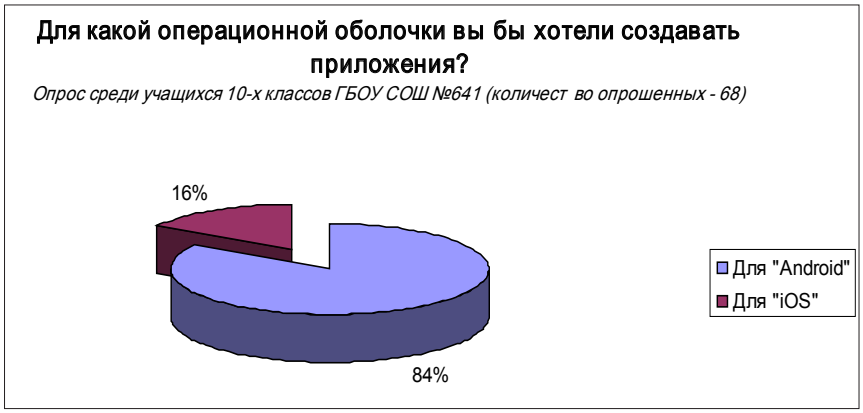


Рис.2. Данные опроса среди учащихся 10 классов (процентные соотношения) .

Рис. 3. Данные опроса среди учащихся 10 классов (процентные соотношения) .

Таким образом, одним из актуальных вопросов применения информационно-образовательных технологий в обучении основам безопасности жизнедеятельности является мобильное программирование по определенной теме данной предметной области. Однако этот модуль стоит интегрировать с предметной областью «информатика», поскольку существует множество методических особенностей преподавания мобильного программирования. В отличие от традиционного программирования, разработка мобильных приложений требует базовых знаний дизайна, инфографики, типографики, правильной организации экранного пространства. Важно научить грамотно и своевременно использовать различные элементы управления – панорамы и прочие компьютерные характеристики. При этом стоит отметить, что именно широкие возможности мобильных устройств обеспечивают наглядность обучения любой предметной отрасли.

Представим опыт введения интегрированного учебного модуля разработки приложения к разделу «алгоритмизация и программирование» в курсе информатики и к линии «Первая медицинская помощь» в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности». Простейшее приложение состоит из первоначального экрана-списка (текст) и экрана просмотра этого списка. Исследование было проведено в апреле-мае 2014 года, в 10 классе медицинского профиля ГБОУ СОШ № 641 им. Сергея Есенина города Москвы. На уроках информатики учащиеся разработали приложение на тему: «Экстренная реанимационная помощь». Это универсальное приложение – электронный мини-справочник, который можно использовать как для изучения и повторения материала по теме курса основ безопасности жизнедеятельности, так и для использования в повседневной жизни в качестве памятки.

Даже для такого простейшего программного продукта при получении результата, учебный процесс был разбит на несколько этапов (учебных модулей):

1. Настройка программного обеспечения на настольном персональном компьютере, ознакомление с интерфейсом программных систем.
2. Проектирование и создание конструкции схемы приложения (в письменном виде), создание «Activity» (создание схемы в электронном виде) в интегрированной языковой среде (см. Приложение 1) .
3. Создание и редактирование кодовых компонентов системы (см. Приложение 1). Кодовые компоненты были созданы заранее, учащимся необходимо было лишь скопировать код и вставить в необходимое диалоговое окно.
4. Структуризация информации по теме: «Экстренная реанимационная помощь» – выделение списка и текста по каждому пункту данного текста. В качестве информационного источника была взята мультимедийная презентационная разработка Лисенкова И.Н. по теме: «Экстренная реанимационная помощь». Учащиеся самостоятельно работали с информацией, тем самым уже на этом этапе знакомясь с материалом по теме основ безопасности жизнедеятельности, и выделяя основные главные аспекты [34; 35] .
5. Работа с html-документами по темам предыдущего этапа. На данном этапе структурированную информацию учащиеся располагали в текстовом документе, сохраняя его в определенном расширении html для того, чтобы прикрепить в дальнейшем полученные файлы в интегрированную языковую среду Eclipse, где будет создан результативный программный продукт.
6. Получение результата – связка html-документов в системе Eclipse, экспорт apk-файлов, установка приложения на мобильные устройства учащихся (база – операционная система Android).

Каждому из этих модулей уделялось по 45–90 минут (один-два урока), в зависимости от категории сложности. Данная опытно-экспериментальная работа была проведена в рамках линии «алгоритмизация и программирование» в курсе информатики, поэтому были специально выделены часы для реализации данного проекта. Профиль класса – медицинский – выбран не случайно, поскольку тема программной мини-разработки совпадает в профилем класса.

Первый модуль (первый урок) заключался в теоретическом и демонстрационном представлении нового программного обеспечения, в качестве практической работы учащиеся самостоятельно устанавливали программное обеспечение.

Второй модуль (второй и третий уроки) – представление материала по курсу основ безопасности жизнедеятельности (применение эвристического приема); в качестве самостоятельной работы – письменно в тетрадях учащиеся занимались проектированием и созданием конструкции схемы приложения, используя при этом учебник по основам безопасности жизнедеятельности. Практическая работа проводилась на третьем уроке – основной задачей было создание и проектирование электронной конструкции схемы («Activity» в среде разработки Eclipse) .

Третий модуль (четвертый урок) – технический – был посвящен созданию и редактированию кодовых компонентов системы (см. Приложение 1). Кодовые компоненты были созданы заранее, учащимся необходимо было лишь скопировать код и вставить в необходимое диалоговое окно, поэтому для решения данной задачи был реализован демонстрационный методический прием, а также практическая работа учащихся.

Четвертый модуль (пятый урок) был посвящен работе с информацией по теме курса основ безопасности жизнедеятельности. Учащиеся должны были самостоятельно структурировать информацию по теме: «Экстренная реанимационная помощь», то есть выделить список и текст по каждому пункту данного текста. В качестве информационного источника учащимся был предложен раздаточный материал: разработка автора Лисенкова И.Н. по теме: «Экстренная реанимационная помощь» и учебники, которые можно было использовать. Учащиеся самостоятельно работали с информацией, повторно прорабатывали материал по изучаемой теме основ безопасности жизнедеятельности, выделяя ее основные аспекты. В качестве практической работы – данную информацию необходимо было перевести в электронный вид по определенным правилам: текст по каждому пункту в разном текстовом документе с разрешением txt. На данный модуль был отведен один урок, каждый учащийся учитывал этот отрезок времени, старался творчески решить поставленную задачу и в результате каждый предоставил свое видение информационной составляющей будущей программной мини-разработки.

Пятый модуль (шестой-седьмой уроки) оказался не простым и самым кропотливым. Но именно после данного этапа учащиеся уже фактически «наизусть» знали всю информационную составляющую будущего приложения – материалы по теме: «Экстренная реанимационная помощь». На данном этапе осуществлялась работа в полученных текстовых файлах, добавление кодов html. Таким образом, проводилось соединение (смешивание) текста и html-кода,– учащиеся третий раз работали с информацией по заданной теме. В результате проделанной работы учащиеся сохраняли файлы в соответствующем расширении html для того, чтобы прикрепить в дальнейшем полученные файлы в интегрированную языковую среду Eclipse, где должен быть в дальнейшем создан результативный программный продукт.

Шестой модуль (восьмой урок) был посвящен получению результата. На данном этапе учащиеся выполняли практическую работу – связывали html-документы в системе Eclipse, а затем экспортировали apk-файлы и устанавливали приложения на собственные мобильные устройства (требование – операционная оболочка – Android) .

Мобильному программированию ещё предстоит пройти определенный путь до внедрения в программу обучения общего образования, но следует отметить, что оперативное развитие мобильных технологий непременно повлечет за собой их дальнейшее более активное проникновение в систему учебного процесса любой предметной области.

На этапе применения мобильных устройств в систему обучения основам безопасности жизнедеятельности **учителям ОБЖ** предлагаются следующие **методические рекомендации** по реализации данной предметной области с использованием линии мобильного программирования в курсе информатики:

1) Рациональный выбор оптимально подходящей темы по курсу основ безопасности жизнедеятельности, которая может быть применима при реализации мобильного программирования.
2) Отбор содержательной информации по теме курса основ безопасности жизнедеятельности.
3) Структурирование информационной составляющей – выделение главных пунктов и вспомогательных текстовых характеристик.
4) Перевод информационной составляющей в электронный вид, поиск цифровой графической информации – передача учителю информатики для реализации создания мобильного приложения.
5) Подбор форм контроля по результату готовности образовательного приложения конкретной темы основ безопасности жизнедеятельности.

Центральной составляющей любой методики является применение полученных знаний конкретной дисциплины в будущей профессиональной деятельности. Важную роль при этом играет профессиональное решение задач производственной и технологической деятельности с учетом современных достижений науки и техники. Таким образом, разработка алгоритмических и программных решений в области прикладного программирования образовательной направленности, а также разработка математических, информационных и имитационных моделей для решения широкого круга производственных задач в современном мире выходит на первые позиции.

Проверка эффективности применения мобильных устройств при обучении основам безопасности жизнедеятельности учащихся 10-го класса общеобразовательной школы города Москвы.

Для проверки предположения о роли применения современных информационно-образовательных технологий (в том числе мобильных устройств) для оптимизации учебного процесса, повышения мотивации учащихся на базе средней общеобразовательной школы № 641 г. Москвы среди учащихся 10 классов был проведен опрос на тему методики изучения основ безопасности жизнедеятельности. Ученикам был задан вопрос: «Каким образом вы бы хотели изучить тему основ безопасности жизнедеятельности «Экстренная реанимационная помощь»?

Среди 76 опрошенных 61 ученик был готов выполнить анализ информации по указанной теме, а затем сконструировать свое приложение для мобильного устройства с последующей его установкой на персональное мобильное устройство.

Система обучения в ГБОУ СОШ № 641 имени Сергея Есенина предусматривает обучение старшеклассников по трем профилям. В связи с этим, мы выяснили отношение учащихся разных классов к возможности создания образовательного продукта самостоятельно.

Рассмотрим результаты опроса среди учащихся 10 класса гуманитарного (27 человек), социально-экономического профиля (29 человек) и медицинского профиля (20 человек), сравним данные. В результате проведенного опроса можно увидеть разницу в желании учащихся разных профильных классов создавать образовательные продукты самостоятельно. По данным показателям видно, что 100% учащихся желают изучать тему с использованием информационно-образовательных технологий – по средствам применения мобильных устройств и мобильного программирования – лишь в классе медицинского профиля. Если рассматривать класс гуманитарного профиля, то не все учащиеся желают использовать в обучении темы основ безопасности жизнедеятельности мобильные технологии, им проще изучить тему по традиционной системе. Однако наибольшее число учащихся – за использование мобильных устройств на уроке.

Для определения эффективности применения мобильных устройств при обучении основам безопасности жизнедеятельности тема « Экстренная реанимационная помощь» параллельно рассматривалась как в медицинском классе с применением мобильного программирования и мобильных устройств, так и в классе гуманитарного профиля, но с использованием учебника и персонального настольного компьютера. Учебный материал по соответствующей теме был доступен и изложен ученикам в одинаковом наполнении, но одни – изучали учебник, анализировали электронные ресурсы глобальной сети, создавали интерактивную презентацию, другие – выстраивали материал в определенной компактной структуре, распределяя на шаги для последующего создания образовательного приложения. По итогам изучения данной темы учащимся был предложен контрольный тест, результаты которого представлены на рис. 13–14.

Тест включал основные вопросы, рассмотренные на уроке:

- последовательность реанимационной помощи пострадавшему,
- очередность правильных действий по определению признаков клинической смерти,
- правильные действия по нанесению прекардиального удара в области грудины,
- правильные действия и их очередность при непрямом массаже сердца,
- необходимость проведения искусственной вентиляции легких.

Оценку «отлично» получили 90% учащихся из класса медицинского профиля, тогда как у учащиеся гуманитарного профиля этот показатель составляет всего 59%.

Оценка «удовлетворительно» вообще отсутствует у учащихся медицинского класса.

Как видно на представленных диаграммах, применение мобильных устройств показало высокую эффективность по сравнению с использованием других информационно-образовательных технологий (настольного компьютера или специальных программных комплексов). Основная причина заключается в том, что в силу технических особенностей разработки приложения происходит многократное «прокручивание» информационного материала учащимися по данной теме основ безопасности жизнедеятельности, что ведет к более детальному ознакомлению с материалом и его структурированию. Вследствие данного фактора, учащиеся лучше запоминают материал и лучше ориентируются в данной теме.

Одним из положительных моментов в системе обучения основам безопасности жизнедеятельности с применением мобильных устройств можно также считать минимальный временной отрезок на изучение конкретной темы. Затраты часов на изучение темы основ безопасности жизнедеятельности – нулевые, поскольку реализация обучения происходит в процессе урока информатики в рамках линии «алгоритмизация и программирование».

Однако следует отметить, что использование мобильных устройств не только рационализирует процесс обучения, но, к сожалению, всегда есть риск, что вместо обучения (в нашем случае – при повторении материала в домашних условиях) учащиеся будут отвлекаться на социальные сети и игры, но это уже вопрос их выдержки и самоконтроля (о чем учитель должен постоянно напоминать обучающимся в виде советов или рекомендаций).

На основе результатов проведенной опытно-экспериментальной работы, были разработаны следующие рекомендации по использованию мобильных устройств (данные рекомендации – *практическая информация для учащихся, родителей и учителей,* которая поможет предупредить угрозы и сделать работу с применением мобильных устройств полезной и безопасной):

1. Мобильные устройства, в частности, смартфоны и планшеты, должны соответствовать требованиям в области безопасности: обеспечивать конфиденциальность (защита хранимых данных от чтения лицами, не имеющих надлежащих полномочий), целостность (обнаружение любых преднамеренных или непреднамеренных изменений в передаваемых и хранимых данных), доступность (обеспечение пользователям доступа к ресурсам с мобильных устройств везде, где это необходимо) .
2. Мобильные устройства в системе образования должны быть использованы по назначению: подключение интер-

нета во время использования устройства на уроке должно отсутствовать, игровые приложения должны быть закрыты для доступа.

3. Мобильные устройства должны соответствовать требованиям в области безопасности причинения вреда здоровью человека [2]:
   a. Необходимо уменьшать процент излучения – не помещать устройство близко к телу (карманы брюк, курток)
   b. Учащимся необходимо ограничивать время пользования мобильными устройствами (во время урока не более 25 минут), поскольку их мозг и нервная система все еще находятся в процессе формирования.
   c. Учащимся, родителям и учителям необходимо ограничивать время пользования мобильными устройствами, поскольку мобильные устройства оказывают влияние на появление катаракты – учеными выяснено, что мобильные устройства вызывают пузырьки на хрусталике глаза, тем самым провоцируя катаракту. В этом виновата микроволновая радиация, испускаемая телефонами. Явление пузырьков ухудшает способность глаз к фокусированию и предшествует формированию катаракты. Профессор Шахтер Леви, который возглавил группу израильских исследователей, заявил о том, что полученные в ходе исследований результаты говорят о том, что микроволны вызывают очень серьезные поражения глаз и дал совет чаще пользоваться стационарными устройствами телефонной связи, по возможности избегая мобильных устройств [3].
   d. Если мобильное устройство содержит функции телефона, необходимо сократить до минимума разговоры в местах с плохой связью. Поскольку, в случае плохой связи, происходит увеличение мощности сигнала.
   e. Использование гарнитуры частично снимает некоторый объем излучения. Главным образом, снижается облучение мозга.
   f. При покупке мобильного устройства необходимо обращать внимание не только на возможности и дизайн телефона. Важным является значение SAR (Specific Absorption Rate), которое должно быть указано в инструкции,– это удельный коэффициент поглощения, выражающий количество радиочастотного (РЧ) излучения, поступающего в голову или тело человека, когда устройство передает данные. Федеральной комиссией по связи в США (FCC), министерством промышленности Канады (IC), а также регулирующими органами некоторых других стран принята норма SAR равная 1,6 Вт/кг при пересчете на 1 г тканей тела. В странах Европейского Союза принята норма SAR, равная 2 Вт/кг для 10 г тканей. Чем ниже величина SAR телефона, тем меньшему излучению подвергается человек.

В системе обучения основам безопасности жизнедеятельности необходимо для каждой темы курса подбирать методические приемы и виды информационно-образовательных технологий, которые могут быть применимы и позволят дать наилучший результат обучения. Например, для изучения темы «Действия при угрозе и возникновения пожаров» не рационально использование мобильных устройств, более эффективным может быть применение информационно-образовательных технологий с возможностью трехмерного моделирования (имитация виртуальной реальности, в качестве 3D объекта – «Квартира», «Школа», «Улица», «Природа») [1].

Любые информационно-образовательные технологии могут быть полезны в системе обучения основам безопасности жизнедеятельности, если они используется с умом и умеренностью, поэтому не следует избегать новых технологий – они могут быть очень эффективны и позволят значительно упростить процесс обучения.

Если процесс обучения основам безопасности жизнедеятельности будет ориентирован на новые организационные формы и методы обучения, которые реализуют применение информационно-образовательных технологий, в частности использование мобильных устройств, то это положительно отразится на эффективности подготовки школьников по предметной области за счет персонификации познавательного интереса, повышения значимости самостоятельной работы, ориентации на функции, потребности и способности каждого школьника.

Литература

1. *Чагин Д. П.* Использование электронных средств обучения с возможностями 3d-моделирования в курсе основ безопасности жизнедеятельности. // Человек и образование. 2010. № 3. С. 74–78.
2. *Богодухова О. В.* Информационно-образовательные технологии в образовании. Социальная сеть работников образования «nsportal». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/informacionno-obrazovatelnye-tehnologii-v-obrazovanii
3. Федеральный портал о зрении человека. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://prozreniye.ru/

УДК 373

Аверкиева Светлана Спартаковна,
педагог дополнительного образования,
МБОУ ДОД ДДиЮ,
г. Екатеринбург, Россия

Здоровьесберегающие технологии в дополнительном образовании

Аннотация. Автор предлагает комплекс средств, направленных на формирование здоровьесберегающих компетентностей учащихся.

Ключевые слова: здоровьесберегающие компетентности, здоровьесберегающие технологии, дополнительное образование, дыхательная гимнастика, психогимнастика, самомассаж.

Здоровье – величайшая ценность. Дополнительное образование обладает огромным потенциалом для реализации **здоровьесберегающих технологий, в частности, танец – можно рассматривать как средство оздоровления детей**, способствующее предотвращению состояния гиподинамии и других дезаптационных состояний.

Студия эстрадного танца «Лабиринт» Дома детства и юношества приглашает к обучению детей в возрасте от 6 до 12 лет, без предварительного отбора, с различным состоянием физического и эмоционального здоровья. При реализации **здоровьесберегающих технологий педагогом** используются следующие педагогические средства:

1. дыхательная гимнастика дети, посредствам которой дети обучаются правильно дышать;
2. психогимнастика и расслабляющий аутотренинг, снимающие эмоциональные нагрузки и негативные эмоции;
3. самомассаж – помогает общему оздоровлению организма, нормализации кровообращения, улучшению лимфотока и питания тканей.

Проводить отдельно дыхательную гимнастику и танцевальную разминку не позволяют временные рамки, определённые СанПиНами. Пройдя курсы повышения квалификации по танцевальной йоге, и изучив большой объем различных дыхательных упражнений для детей, педагог адаптировала их для танцевально-разминочного комплекса.

Так, после бега и подскоков по кругу, дети переходят к более спокойным шагам, проводится игра **«Надуй шарик»**: детям предлагается проверить, как надувается при вдохе наш живот и как медленно он сдувается. Для восстановления дыхания проводиться игра **«Кораблик»**, ветер для которого создают дети.

Психогимнастика как средство – помогает учащимся выражать свои эмоции и снимать эмоциональные нагрузки. Танец сам по себе не вербальный способ выражения чувств, мыслей, эмоций и использование элементов психогимнастики в тренировочных занятиях позволяет решить многие личные и межличностные проблемы детей.

В материал занятий добавляются задания на проявление эмоций. Например, упражнение «Дружный паровозик»: под ритмичную музыку едет дружный паровозик, вдруг все его пассажиры становятся сердитыми, или обиженными, они то плачут, то радуются, то приветствуют друг друга, а в конце все вместе показывают жестом, какое у каждого настроение.

Во время разминки в обычные разминочные движения добавляются изображение животных с различными характерами, например: мальчики становятся злыми волками, а девочки хитрыми лисичками. В партерной части занятия, на полу, в упражнениях на работу мышц спины, педагог рассказывает сказку о синей гусенице, которая выглядывает в окно, а дети по очереди дополняют ее рассказом, что или кого они увидели в окне и что произойдет дальше. Такое общение во время занятия создает свободную, комфортную и радостную атмосферу.

На учебных занятиях добавляются элементы самомассажа: похлопывания, поглаживания, легкие пощипывания в игровой форме. Например: **«Поезд»**, **«Утюжки»**, **«Ветерок»**, **«Стряхни пыль»**. Дети самостоятельно улучшают кровоток, снимают лишнее напряжение и усталость в мышцах, постепенно запоминая каким из способов это сделать эффективнее.

В заключительной части занятия, после растяжки, проводиться небольшой расслабляющий аутотренинг, который снижает эмоциональные нагрузки на детский организм, внимание привлекается к каждой группе мышц отдельно и последовательно. Активно используются следующие упражнения:

1. **«На берегу моря»**. Игровая ситуация: дети ложатся на прогретый солнцем песок пляжа… Закрывают глаза от яркого солнца. Раскидывают приятной лени руки и ноги.
2. **«Игра с песком»** (на напряжение и расслабление мышц рук): набрать в руки воображаемый песок (на вдохе). Сильно сжаты пальцы в кулак, удержать песок в руках (задержка дыхания). Посыпать колени песком, постепенно раскрывая пальцы (на выдохе). Стряхивать песок с рук, расслабляя кисти и пальцы. Уронить бессильно руки вдоль тела: лень двигать тяжелыми руками.
3. **«Игра с муравьем»** (на напряжение и расслабление мышц ног): на пальцы ног залез муравей и бегает по ним. С силой натянуть носки на себя,

ноги напряженные, прямые (на вдохе). Оставить носки в этом положении, прислушаться, на каком пальце сидит муравей (задержка дыхания). Мгновенным снятием напряжения в стопах сбросить муравья с пальцев ног (на выдохе). Носки идут вниз – в стороны, расслабить ноги: ноги отдыхают.

4. «Солнышко и тучка» (на напряжение и расслабление мышц туловища): солнце зашло за тучку, стало свежо – сжаться в комок, чтобы согреться (задержать дыхание). Солнце вышло из-за тучки. Жарко – расслабиться – разморило на солнце (на выдохе) .

5. «Лицо загорает» (на напряжение и расслабление мышц лица): подбородок загорает – подставить солнышку подбородок, слегка разжать губы и зубы (на вдохе). Летит жучок, собирается сесть к кому-нибудь из детей на язык. Крепко закрыть рот (задержка дыхания). Жучок улетел. Слегка открыть рот, облегченно выдохнуть воздух. Нос загорает – подставить нос солнцу, рот полуоткрыт. Летит бабочка. Выбирает, на чей нос сесть. Сморщить нос, рот оставить полуоткрытым (задержка дыхания). Бабочка улетела. Расслабить мышцы губ и носа (на выдохе). Брови – качели: снова прилетела бабочка. Пусть бабочка качается на качелях. Двигать бровями вверх-вниз. Бабочка улетела, спать хочется, расслабление мышц лица.

Воспитательными мероприятиями, способствующими обучению грамотной заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья обучающихся, мотивации их к *ведению здорового образа жизни,* предупреждению вредных привычек и просвещение их родителей в образовательной программе «Развивающая программа по эстрадно-спортивному танцу» предусмотрены:

1) для младшего школьного возраста – «праздник витаминов», посвященный формированию здорового питания, где дети в наглядно-игровой форме познают азы гигиены, правильного питания и здорового образа жизни.

2) для среднего и старшего возраста – «Викторина по здоровому питанию и образу жизни», где ребята не только отвечают на вопросы, но и сами становятся докладчиками по интересующему их вопросу, а затем полемизируют на заданную тему.

3) консультации родителей по здоровьесберегающим технологиям.

В коллективе два раза в год проводится мониторинг по *освоению здоровьесберегающих компетенций*, где отслеживается умение правильного дыхания при физических нагрузках, умение эмоционально и выразительно исполнять творческие задания, заботиться о собственном здоровье.

Литература

1. *Чистякова М.И.* Психогимнастика.– М., 1990.
2. *Алябьева Е.А.* Психогимнастика в начальной школе.– М.ТЦ Сфера, 2004.
3. *Вишневский В.А.* Здоровьесбережение в школе (педагогические стратегии и технологии) .– М., 2002
4. *Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе.– М., 2006
5. http://www.maam.ru/detskijsad/konsultacija-dlja-pedagogov-dou-vidy-dyhatelnyh-gimnastik-dlja-doshkolnikov.html
6. http://iemcko.ru/2123.html

УДК 373

Зайцева Юлія Вікторівна
Аспірант Полтавського національного педагогічного
університету імені В.Г. Короленка
місто Полтава
Україна

Учитель фізичної культури – організатор здорового способу життя

Анотація. У статті автор розкрив професійні функції, знання, уміння і навички учителя фізичної культури, необхідні для реалізації професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах і встановив його роль в організації здорового способу життя учнівської молоді

Ключові слова: учитель фізичної культури, загальноосвітній навчальний заклад, здоровий спосіб життя

Учитель фізичної культури – це фахівець у галузі фізичної культури і спорту, який організовує та здійснює навчально-виховну роботу з учнями загальноосвітніх навчальних закладів. Діяльність учителя фізичної культури має свої особливості.

Аналіз наукової та методичної літератури [1, с. 106; 2, с. 74; 3, с. 152] дав нам змогу виокремити такі функції учителя фізичної культури як:

– *освітньо-просвітницька* полягає у передачі учням спеціальних знань і умінь. Базується на *уміннях*: вести пізнавальну діяльність з метою збільшення професійних знань і умінь, подавати

навчальний матеріал у доступній для учнів формі;

– *виховна функція* забезпечує формування моральних, вольових якостей особисті школяра, становлення звички займатися фізкультурно-спортивною діяльністю. До цієї функції відносяться такі *уміння*: передбачати наслідки виховного впливу педагогічного процесу, прогнозувати розвиток певних якостей школяра 74;

– *оздоровча функція* передбачає використання в навчально-виховному процесі різноманітних засобів фізичної культури та спорту, спрямованих на гармонійний фізичний розвиток, підвищення працездатності та покращення фізичного, психічного, розумового здоров'я та формування здорового способу життя школярів. Виражається в *умінні* підбирати вправи, дозувати навантаження відповідно до вікових особливостей, статі, рівня фізичної підготовленості; формувати здоровий спосіб життя підростаючого покоління;

– *рухова функція* полягає у використанні в навчально-виховному процесі спеціальних засобів фізичної культури та спорту спрямованих на підвищення загальної фізичної підготовки, розвиток фізичних якостей та розширення обсягу рухових умінь та навичок. Базується на *умінні:* технічно правильно виконувати фізичні вправи, методично правильно розвивати фізичні якості учнів і навчати їх технічним елементам;

Слід підкреслити, що організація фізкультурно-спортивної роботи в школі, окрім реалізації основних завдань фізичного виховання (освітніх, оздоровчих, виховних), надання певної суми знань і набуття учнями відповідних рухових умінь та навичок, має на меті: прищеплення звички займатися фізкультурно-спортивною діяльністю і отримувати при цьому задоволення, збагачення рухового досвіду дітей, забезпечення активного відпочинку, розвиток фізичних якостей, збільшення фізичної та розумової працездатності, зняття психологічної напруги, покращення функціонального стану, стану здоров'я, сприяння формуванню здорового способу життя підростаючого покоління, виховання моральних та вольових якостей тощо.

Зазвичай вчитель фізичної культури володіє спеціальними прийомами, що необхідні для правильного планування, організації та проведення занять, дозує фізичне навантаження відповідно до індивідуальних та вікових особливостей учнів, тим самим забезпечує загальну та моторну щільність уроку.

Педагогічний процес здійснюється шляхом організації фізкультурно-спортивної діяльності школярів, що має своє відображення в організації уроку фізичної культури, організації фізкультурно-спортивної діяльності учнів у режимі навчального дня, організації позакласних та позашкільних занять з фізичної культури і спорту. Кожен з цих видів фізкультурно-спортивної роботи має організовуватись згідно з психолого-педагогічними вимогами, з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей учнів, стану їх здоров'я, рівня фізичного розвитку тим самим сприяти формуванню здорового способу життя.

Література

1. *Гогунов Е.Н.* Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / Е.Н. Гогунов, Б.И. Мартьянов – М.: Издательский центр «Академия», 2000.– 288с.
2. *Граф А.Г.* Повышение эффективности подготовки учителя физического воспитания к организации внешкольной спортивно-массовой работы / А.Г. Граф.– 13.00.04 – теорія і методика физического воспитания и спортивной тренировки (включая методику лечебной физкультуры) .– дисертацыя на соискание учёной степени кандидата педагогических наук.– Ленинград – 1983.
3. *Шиян Б.М.* Теорія і методика фізичного виховання школярів: навч. посіб.: в 2 ч. Ч. 2 / Б.М. Шиян, І.О. Омельяненко.– Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012.– 304 с.

УДК 373.3

Муразян Оксана Викторовна
учитель начальных классов, МОБУСОШ № 24
г. Таганрог, Ростовская область, Россия.

Здоровьесохраняющая среда в начальной школе

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности работы с детьми младшего школьного возраста по формированию здорового образа жизни, о подготовке к здоровому образу жизни на основе здоровьесберегающих технологий. И это должно стать приоритетным направлением в деятельности педагога, работающего с детьми младшего школьного возраста.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, спортивно-оздоровительные мероприятия в начальной школе.

Здоровье – бесценное достояние не только каждого человека, но и всего общества. Здоровые дети – это благополучие общества. В последнее время все очевиднее становится катастрофическое ухудшение здоровья учащихся. Проблема охраны и укрепления здоровья детей очень многогранна и сложна и решать ее нужно на всех уровнях общества. Улучшение их здоровья является одной из самых перспективных форм оздоровления всего общества. Хороший пример тому – общеобразовательные школы, где в настоящее время произошел серьезный рывок в системе здоровьесбережения. Идея здоровьесбережения учащихся в образовании – красная нить национального проекта «Образование», президентской инициативы «Наша новая школа», Федеральных государственных образовательных стандартов. Особенно актуальна эта проблема для начальной школы, что связано с кардинальными изменениями в привычном укладе жизни ребенка. Стандарт второго поколения обеспечивает формирование знаний, установок ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение, укрепление здоровья, заинтересованного отношения к собственному здоровью. Хорошее образование и крепкое здоровье учащихся – главная задача государства и школы. Подготовка к здоровому образу жизни ребенка на основе здоровьесберегающих технологий должна стать приоритетным направлением в деятельности педагога, работающего с детьми младшего школьного возраста.

Актуальной является проблема внедрения здоровьесберегающих технологий в начальной школе. Одним из необходимых условий ее эффективности является диагностика потребностей учащихся в гигиеническом воспитании и обучении. В современных условиях модернизации российского образования основная ориентация учителя начальных классов должна быть связана с усилением внимания к таким важным качествам, как: культура поведения, усвоение этических норм, сформированность ценностных отношений. Но, учитывая слабое состояние здоровья современных детей, актуализируется проблема формирования ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих людей, так как стрессовые социальные, экологические и психические нагрузки всё чаще приводят к отклонениям нравственного и физического здоровья подрастающего поколения. Многочисленные исследования последних лет показывают, что около 25–30% детей, приходящих в 1-е классы, имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. А ведь «школьный фактор» – это самый значимый по силе воздействия и по продолжительности фактор, влияющий на здоровье детей. В настоящее время более раннее начало систематического обучения, значительная интенсификация учебного процесса, привели к увеличению учебной нагрузки на функциональные возможности организма детей. За период обучения в школе число здоровых детей уменьшается в 4 раза, число близоруких детей увеличивается с первого класса к четвертому с 3,9% до 12,3%; с нервно – психическими расстройствами – с 5,6% до 16,4%; нарушениями осанки с 1,9% до 16,8%. Одна из самых частых патологий у школьников – нарушение остроты зрения. [3]

Таким образом, перед нами стоит задача сохранения и укрепления здоровья учеников, когда возрастает и психологическая и физическая нагрузка на детский организм. Следуя принципу «Здоровье через образование» и изучив факторы, влияющие на здоровье, составила проект «Здоровьесохраняющая среда в начальной школе».

Основной *целью* считаю обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые ЗУН по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Отсюда возникают основные *задачи*, которые я ставлю в своей работе на первое место:

- обеспечение школьнику возможности сохранения здо-

ровья на период обучения в школе;
- снижение уровня заболеваемости учащихся;
- сохранение работоспособности на уроках;
- формирование у учащихся знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни; формирование системы спортивно – оздоровительной работы.
- организация и проведение пропагандисткой работы по вопросам сохранения здоровья и здорового образа жизни.

Я, как учитель начальных классов, поставила перед собой задачу – создать здороовьесохраняющую среду на все четыре года обучения детей на первой ступени. Здоровье – необходимое условие для гармоничного развития личности. И если недостаток образования можно восполнить, то подорванное здоровье восстановить значительно труднее, а нарушенное в детском возрасте – зачастую уже невозможно. [4]

Качественное обучение невозможно без грамотной его организации. С учетом Федеральных государственных требований необходимо организовать учебную деятельность, используя здоровьесберегающие технологии. Любая педагогическая технология будет здоровьесберегающей, если она исключает три фактора риска: фактор условий обучения, фактор нагрузки и фактор взаимоотношений. [2] Так как большинство времени своего пребывания в школе ученик проводит на уроке, то наиболее главной задачей остается организация урока в условиях здоровьесберегающей технологии. Физиологическим возможностям организма для учеников первых классов более всего соответствует 30-ти минутная продолжительность урока. Для учащихся 2–4 классов рекомендуется комбинированный урок с использованием 5–10 минут для снятия утомления с включением таких видов деятельности, как динамической паузы. Несомненно, лучшими методами сохранения работоспособности на уроках является смена форм работы ученика. Но учитывая, что динамичность активного внимания младших школьников не превышает 20 минут, то во время урока следует проводить физкультпаузы. Из всех нагрузок, с которыми ребенок встречается в школе, наиболее утомительной является нагрузка, связанная с необходимостью поддерживания рабочей позы. Поэтому нельзя требовать от учащихся сохранения неподвижного положения тела в течение всего урока. Переключение в течение урока с одного вида деятельности на другой должно неизбежно сопровождаться с изменением позы ребенка.

Работая над задачей создания здоровьесберегающей среды, я пришла к необходимости увеличения двигательной активности детей и на уроках и во внеурочное время. Для выполнения этой задачи были введены следующие спортивно – оздоровительные мероприятия.

Утренняя зарядка. В начале каждой учебной недели перед занятиями разучиваем комплекс утренней гимнастики. Он проводится с музыкальным оформлением, что способствует созданию хорошего настроения, выработке желания с удовольствием выполнять упражнения.

Установка перед занятиями. Использую аутотренинг перед уроком – психологическую установку на урок. Часто учителю трудно настроить детей на урок, сконцентрировать их внимание, снять перевозбуждение после долгой перемены. Психологическая установка на урок занимает несколько секунд и позволяет учащимся включиться в работу и работать спокойно и уверенно.

Устранить утомление можно, если оптимизировать физическую, умственную и эмоциональную активность. Для этого следует активно отдохнуть, переключиться на другие виды деятельности, использовать всевозможные средства восстановления работоспособности. К средствам восстановления умственной работоспособности относятся: динамические перемены, *физкультурные минутки*, которые различают по степени воздействия на определенные группы мышц и по форме проведения.

а) *Физкультурные минутки.* Кратковременные перерывы в занятиях (1–2 мин.) для проведения физических упражнений, связанных с длительной статической позой учащихся. Их цель – предупреждение утомления, восстановления умственной работоспособности, профилактика нарушения осанки.

б) *Ритмические минутки.* Данные физкультурные минутки отличаются четким исполнением элементов. Для их проведения используются аудиокассеты с заранее записанным музыкальным произведением и ритмическим стихотворением. Это позволяет учителю акцентировать внимание на выполнение учащихся двигательного задания. Практика показывает, что данная форма проведения физминуток повышает эмоциональный настрой и способствует развитию выразительности в движениях учащегося.

в) *Гимнастика для глаз.* Это специальные упражнения для укрепления мышц век, улучшения кровообращения и расслабления мышц глаз, снятия утомления глаз.

г) *Держи осанку.* Нетрадиционный подход к формированию правильной осанки при письме. Учащиеся во время письма кладут на голову небольшие мешочки с крупой. Если ребенок сильно наклоняется, мешочек падает, ученик понимает, что нужно сидеть ровнее. Со временем необходимость в мешочках уходит и дети сидят правильно без напоминания учителя.

д) *Двигательно-речевые минутки.* Учащиеся коллективно читают небольшие веселые стихи и выполняют в соответствии с текстом движения. Так, на уроках риторики литературного чтения

проводится речевая разминка, включающая скороговорки, поговорки, стихи, небольшие тексты. В процессе такой работы у детей повышается автоматизм и скорость восприятия. Улучшается внимание и память.

Точечный массаж активных точек. Проводится в осеннее – зимний период, когда происходит обострение простудных заболеваний и вирусных инфекций.

Групповая работа. Одна из важнейших здоровьесберегающих технологий – ненасильственное обучение. Наиболее эффективной формой организации учебного процесса является создание группового взаимодействия, т.е. работа в группах, в парах. Уроки, на которых ведется такая форма работы, выстраиваются и оцениваются в здоровьесберегающем аспекте.

Музыкотерапия. Известно, что музыка может быть средством успокоения и лечения, помогает бороться с переутомлением, задает определенный ритм перед началом работы, настраивает на глубокий отдых во время перерыва. Наукой доказано, что музыка может укреплять иммунитет, улучшать обмен веществ, приводит к снижению заболеваемости. [1]

Уроки здоровья. Подробнее хотелось бы остановиться на «уроках Здоровья», главная цель которых всестороннее развитие личности на фоне доступного в этом возрасте уровня физической культуры личности младшего школьника. Дети разучивают стихи, участвуют в викторинах, знакомятся или сами разрабатывают правила здорового образа жизни. В результате у детей формируется положительная мотивация к соблюдению этих правил.

Мини – проекты на тему «Сохранение здоровья». А вот с четвероклассниками решила заняться этой проблемой на уроках проектной деятельности. В течение года составляются индивидуально – групповые мини – проекты на тему «Сохранение здоровья».

Питание. Считаю, что правильное питание – залог успешности в обучении. Оздоровление детей в условиях школы: здоровое питание (работа с родителями по организации стопроцентного охвата горячим питанием в школьной столовой), обогащенное витаминами, белками, жирами и углеводами, что так необходимо для детского организма, а также ежедневное употребление молочных и кисломолочных продуктов. Правильная и слаженная работа государственной системы образования, образовательного учреждения и учителя по организации питания способствует улучшению здоровья младшего школьника.

Работая с этой проблемой на протяжении четырех лет, после активного изучения и применения на практике с данным классным коллективом с первого по четвертый год обучения можно сделать конкретные выводы. Сложилась определенная система использования здоровьесберегающих технологий в работе. Анализ динамики заболеваемости показывает, что есть тенденция к уменьшению обострения хронических заболеваний, осложнений после болезни, процента пропущенных дней одним ребенком, увеличение учащихся, не болевших ни разу.

Здоровый образ жизни не занимает пока первое место в иерархии потребностей и ценностей человека в нашем обществе. Но если мы не научим детей с самого раннего возраста ценить, беречь и укреплять свое здоровье, если мы будем личным примером демонстрировать здоровый образ жизни, то только в этом случае можно надеяться, что будущее поколение будет более здоровым и развитым не только личностно, интеллектуально, духовно, но и физически. Наблюдения показывают, что использование здоровьесберегающих технологий в учебном процессе позволяет учащимся более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть свои творческие способности, а учителю эффективно проводить профилактику асоциального поведения.

Литература

1. *Коваленко В.И.* Здоровьесберегающие технологии. М., 2004.
2. *Мильман И.И.* Охрана здоровья. М., 1995.
3. *Посошенко Е.В.* Растим здоровых, умных, добрых: Методическое пособие.– Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2007.
4. *Ротенберг В.С., Бондаренко С.М.* Мозг. Обучение. Здоровье. М., 2001.

УДК 371.214.1

Пикалова Виктория Викторовна
учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 24
г. Таганрог, Россия

Формирование основ здорового образа жизни младшего школьника средствами здоровьесберегающих технологий в образовательной системе «Школа 2100»

Аннотация. Автор статьи рассматривает актуальную проблему сохранения и укрепления здоровья учащихся младших классов посредствам использования в процессе обучения и воспитания здоровьесберегающих технологий. В статье представлен опыт применения в педагогической деятельности технологий деятельностного типа, представленных в программе духовно – нравственного развития и воспитания образовательной системы «Школа 2100».

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, здоровый образ жизни, младшие школьники, системно-деятельностный подход, технологии деятельностного типа.

В современном обществе проблема здоровья детей стоит настолько остро, что сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения является приоритетной задачей государства. К сожалению, здоровый образ жизни не является ценностным ориентиром для человека в нашей стране. В связи с этим актуальность темы здорового образа жизни не вызывает сомнений. В пункте 51 Федерального закона «Об образовании» сказано, что каждое учебное учреждение призвано обеспечить не только учебный процесс, но и содействовать развитию учащихся и охране их здоровья. Поэтому одной их целей деятельности педагога является формирование основ здорового образа жизни младших школьников средствами здоровьесберегающих технологий в процессе обучения и воспитания.

Не для кого ни секрет, что здоровье детей ухудшается с каждым годом. Причиной тому являются неблагоприятные экологические, социальные и экономические условия жизни людей. По данным Минздрава РФ, уже в дошкольном возрасте у значительной части детей (68%) возникают множественные нарушения функционального состояния, 17% детей имеют хронические заболевания и только один ребёнок из трёх остаётся здоровым.

Жизнь ребенка, начиная с младшего школьного возраста, тесно связана со школой. Так кто же, как не учитель должен заниматься сохранением и укреплением здоровья детей, просвещением учеников и родителей в вопросах здорового образа жизни. Успех этой работы будет зависеть и от умения педагога создать здоровьесберегающую среду, и от профессиональной компетентности учителя в выборе педагогических технологий и методических приемов для демонстрации учащимся значимости физического и психического здоровья человека, и от активности детей и родителей.

Задача педагога – научить детей ценить, беречь и укреплять свое здоровье, т.е. сформировать ценностное отношение к собственному здоровью, повысить уровень валеологической грамотности учащихся. Учитель должен своим личным примером демонстрировать здоровый образ жизни. В этом случае, можно ожидать, что подрастающее поколение вырастит более развитым личностно, интеллектуально, духовно и более здоровым физически.

Для достижения поставленной цели и решения задач в своей педагогической деятельности я взяла за основу программу духовно – нравственного развития и воспитания образовательной системы «Школа 2100» (авторы Р.Н. Бунеев, Д.Д. Данилов, З.И. Курцева). Эта программа создана на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта и Концепции духовно – нравственного развития и воспитания ОС «Школа 2100».

Одним из приоритетных направлений этой программы является воспитание здорового образа жизни, которое осуществляется в трех основных видах деятельности: учебной, внеурочной, внешкольной.

По мнению авторов, задачами в этом направлении воспитания являются ценности, которые ребенок должен присвоить, с точки зрения общества:

- здоровье физическое и душевное;
- здоровье личное, близких и всех людей;
- здоровье человека, общества и природы;
- здоровый образ жизни. [4]

В основе реализации этой программы лежит системно – деятельностный подход и опора на технологии деятельностного типа:

- технология формирования типа правильной читательской деятельности (технология продуктивного чтения);

- проблемно – диалогическая технология;

- технология оценивания образовательных достижений (учебные успехи) .

Перечисленные технологии построены на личностно ориентированных подходах, сотрудничестве ученика и учителя и позволяют педагогу создать на уроке позитивный настрой, комфортную атмосферу, в которой ребенок не боится высказывать собственное мнение, не боится сделать ошибку. Ученик имеет право отказаться от текущей оценки, право пересдачи контрольной работы, право самооценивания.

Кроме того, созданию здоровьесберегающей среды на уроке способствуют:

- соблюдение санитарно – гигиенических норм (режима проветривания, освещенности, чистоты);

- выбор темпа урока, который зависит от работоспособности класса, чередование напряжения и отдыха;

- регламентация продолжительности видов деятельности учащихся на уроке (соблюдение норм непрерывного чтения и письма, работы с компьютером и др.) и их смена;

- учет особенностей типа нервной системы учащихся (сангвиник, флегматик, холерик, меланхолик), особенностей восприятия информации через органы чувств (визуальный тип, аудиальный, кинестетический) и других личностных и возрастных особенностей;

- включение сферы чувств и эмоций в познавательный процесс;

- формирование положительных мотивов учения и развитие познавательного интереса;

- профилактика нарушений осанки и зрения, снятие статического напряжения (физкультминутки, утренняя гимнастика, гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика, пантомима, музыкальные и двигательно – речевые минутки, игры, релаксация, массаж и др.) [3] .

Но педагог должен осуществлять свою деятельность, учитывая не только возрастные, индивидуальные особенности учащихся, но и просвещая детей в вопросах сохранения и укрепления собственного здоровья.

Помощь в этой деятельности окажет содержание учебных предметов в ОС «Школа 2100». Наиболее богатый материал содержит учебник по окружающему миру (авторы А.В. Вахрушев, Д.Д. Данилов). Так, изучая в 1 классе тему «Как ты узнаешь мир», говорим с детьми о правилах гигиены и профилактике снижения зрения, о способах сохранения остроты слуха. Знакомясь с темой «Твоя семья и твои друзья», обсуждаем правила безопасного поведения в доме, использования электроприборов, об опасности ядовитых веществ. А в разделе «Живые обитатели планеты» дети узнают правила обращения с домашними животными, чем опасны ядовитые растения.

На уроках технологии дети изучают правила техники безопасности.

На уроках физической культуры ученики разучивают комплексы упражнений для утренней гимнастики, знакомятся с подвижными играми разных народов, овладевают навыками двигательной активности.

Большие возможности в воспитании здорового образа жизни, открывает внеурочная деятельность. В ходе различных мероприятий, к которым привлекаются не только дети, но и родители, ведется информационно – профилактическая работа: осуществляется знакомство с правилами здорового образа жизни, укрепления здоровья, возникает понимание взаимосвязи физического и психического здоровья и здоровья общества, семьи. Мы с детьми проводим такие мероприятия:

- классные часы: «Спорт в моей семье», «Великие спортсмены моего города», «Лесная аптека», «Вредные привычки и как с ними бороться»; [2]

- уроки здоровья: «Солнце, воздух и вода – наши лучшие друзья», «Каждый знает, что режим в жизни всем необходим», «Чтоб болезней не бояться, надо спортом заниматься», «Советы доктора Здоровые Зубы»; [1]

- занятия по темам: «Главное чудо света», «Великие волшебники», «Главная одежда человека»; [5]

- беседы и дискуссии: «Древние виды спорта», «История олимпийских игр», «Экстремальные виды спорта»; [2]

- спортивные праздники, игры: «Веселые старты», «Богатырские забавы», «Турнир силачей»;

- дни здоровья, пешие прогулки и игры на свежем воздухе;

- встречи с интересными людьми, часто родителями – бывшими спортсменами или людьми, ведущими активный образ жизни, с представителями профессий, требующих хорошего физического развития, выносливости (пожарный, спасатель);

- проекты «Азбука правильного питания», «Кто я? Какой я?»; «Здоровье моей семьи», «Хочу быть здоровым!».

Работа по сохранению и укреплению здоровья, пропаганде здорового образа жизни не может носить эпизодический характер. Педагогом должна быть продумана целостная система работы, тщательно отобраны педагогические технологии и методические приемы. Мероприятия, которые планирует учитель, должны быть разнообразными, учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, состояние их здоровья, потребности и желания. Но работа по формированию здорового образа жизни не должна ограничиваться стенами школы. Важно, чтобы в повседневной жизни дети и сами родители соблюдали правила личной гигиены, чистоты тела и одежды, соблюдали режим дня, вели активный образ жизни, посещали спортивные секции, проводили

совместные мероприятия, выходили на природу, отдавали предпочтение здоровой пище. Только при этих условиях работа учителя по формированию здорового образа жизни принесет свои плоды.

Литература

1. *Дереклеева Н.И.* Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья. 1–5 классы. М., 2004.
2. *Дереклеева Н.И.* Справочник классного руководителя. Начальная школа. 1–4 классы. М.: ВАКО, 2003.
3. *Ковалько В.И.* Школа физкультминуток (1–4 классы): Практические разработки физкультминуток, гимнастических комплексов, подвижных игр для младших школьников. М., 2005.
4. Образовательная система «Школа 2100». Федеральный государственный образовательный стандарт. Примерная основная образовательная программа. В 2-х книгах. Начальная школа. Дошкольное образование / Под науч. Ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Бласс, 2011.
5. *Посошенко Е.В.* Растим здоровых, умных, добрых: Методическое пособие для учителей начальных классов, классных руководителей и воспитателей группы продленного дня. Ростов н/Д.: Изд-во РОИПК и ПРО, 2007.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 37.001.76

Ариен Вос
руководитель Департамента Юго-Восточной Европы и расширения
Европейский Фонд Образования
Турин (Италия)

Влияние рамок квалификаций на реформирование образования в Восточной Европе*

Аннотация. В статье показана эволюция рамок квалификаций в Восточной Европе. Пять лет назад было неясно, приведут ли дискуссии по поводу необходимости создания национальных рамок квалификаций (НРК) в Восточной Европе к ускоренной разработке стандартов и квалификаций и инициирует ли это процесс реформ в сфере образования и профессионального обучения. Как показала практика, сейчас все страны стараются использовать НРК для развития между государственным и частным секторами диалога о требованиях к качеству подготовки специалистов. В ряде стран в обсуждении вопросов НРК и их реализации инициатива принадлежит именно частному сектору. Это принципиально новая парадигма образовательной политики, которая является краеугольным камнем для развития системы профессиональной подготовки, ориентированной на спрос на рынке труда. Несмотря на то, что во многих странах внедрение НРК находится на начальном этапе и используются собственные ее модели, достигнутые результаты вполне сопоставимы. На ближайшие годы центральная задача заключается в совершенствовании этого процесса исходя из накопленного практического опыта. Реформы в сфере образования не происходят быстро, но вселяет оптимизм, что они все больше становятся совместной ответственностью государственного и частного секторов.

Ключевые слова: рамка квалификаций, парадигма, стандарты.

From the very start the presentation of the European Qualification Framework (EQF) has triggered debates in Eastern Europe for the development of National Qualification Frameworks (NQF). All countries were attracted by the idea to be able to link NQFs to the EQF. Not only in this region the NQFs were introduced, there are nowadays 155 countries in the world developing their NQF [3] .

In one of the first overarching publications «Developing Qualification Frameworks in EU Partner Countries' in the EU Enlargement region, Neighborhood region and Central Asia, which was drafted in 2009, the motives for the popularity of NQFs were questioned [1]. The first myth was that establishing an NQF will lead to the meeting the European standards or to recognition of the qualifications throughout Europe and the second one that it will automatically lead to an increase in the quality of education. In the same chapter it was argued that countries could choose for a quick fix and produce en masse standards and qualifications on paper or to consider

* Статья печатается в авторской редакции.

them as outcomes of an intensive process of dialogue between public and private sectors that would serve education reforms.

Five years later we can conclude that all countries have invested in the design of their NQF, its legislation, the methodologies for the development of standards and qualifications and in structures. If we look at the formulation of the NQF legislation or at concept papers, we see mostly similar objectives presented. The most frequent objective is the transferability of skills and the vertical mobility within the lifelong learning systems [6]. Linking qualifications closer to the needs of the labor market is also a major driver. Aligning national qualifications to European qualifications is more specifically included by Armenia and Azerbaijan. Informing the wider public is an objective of the Georgian and Ukrainian NQFs [1] .

All countries have used NQF as a driver for education reforms. They each have followed their own approach. In general, one can distinguish the top-down legislative approach and the bottom-up process approaches. The top-down approach is followed in most countries. The NQF legislation is the starting point and sets out the main construct of the NQF. The Georgian NQF law of December 2010 has used the existing education structure of general primary and secondary education, vocational education and training and higher education as starting point. It has identified the 8 levels of the framework and the required descriptors at the different levels. A key element is the introduction of learning outcomes. The law includes the list of professions and describes the conditions for quality assurance new programmes by the National Centre for Educational Quality Enhancement (NCEQE) [1] .

In Ukraine the Cabinet of Ministers adopted resolution n°1341 on the approval of the NQF in November 2011. It has identified a 10 level framework with additional levels at the beginning and a post-doctoral level at the end. A working group has elaborated the resolution on the NQF concept. Elements of the NQF have been included in the Law on Professional Development of Employees and in the Higher Education Law, which both still await final adoption. The first law gives a role to social partners in the skills needs analysis and introduces the concept of validation of non-formal and informal learning [1] .

Armenia adopted by Decree N°332-N the Armenian Qualification Framework in March 2011. It has created 8 levels that coincide with the EQF levels. Also the EQF descriptors of knowledge, skills and competences are used. In Azerbaijan a draft Decree on NQF has been prepared, which identifies 8 levels. The EQF descriptors have been adapted to knowledge and understanding, skills and autonomy and responsibility. In April 2013 *«The Comprehensive Plan for Development of the National Qualifications System of Republic of Belarus for 2013–2015»* was adopted by the Deputy Prime Minister to give framework and guidelines for the development of the NQF system in VET in Belarus [1]. The follow-up process involves several phases and outputs within the frame of the next two years, such as the development of NQF, establishment of pilot Sector Skills Councils, development of occupational and qualification standards and system of certification (recognition of non-formal and informal learning). In 2015 this work should lead to clear recommendations for establishing a Belorussian Qualification framework to the Cabinet of Ministers.

The Republic of Moldova has followed more a bottom-up approach. Pioneering work of two sector committees in agriculture and construction on developing occupational standards for a few occupations has led to the formal government adoption of a methodology for occupational standards in 2011. The social partners played a crucial role in these committees. Since 2011 four more sector committees have been set up by the government and social partners. The occupational standards will form the basis for the qualifications. A common methodology for the qualifications is now under discussion. This institutional and methodological work has created the conditions for initiating the discussion on a Moldovan Qualification Framework. The Ministry of Education has set up a national working group to develop the VET dimension of the NQF, which together with the Higher Education framework should be turned into an overarching Moldovan Qualification Framework [1] .

One approach is not per definition better than the other. Eastern European traditions often require that legislation is the starting point for action. Georgia has quickly developed its legislation in order to speed up its implementation. Work in action will lead to adaptations to the legislative and institutional frameworks. In Ukraine and Azerbaijan the legislative process takes longer due to a longer consultation process between ministries and social partners and legislative process.

The crucial debate in the countries is who will steer the NQF process and who will be responsible for what. The link with the Higher Education framework and the earlier start of the discussions in the Bologna process would suggest a lead from the Ministry of Education. The crucial role of labor market demand and the occupational standards would argue for the Ministry of Labor. And what about the social partners? In particular, in the Russian Federation and Ukraine the employers are a key driver for the NQF.

With the absence of a Ministry of Labor for many years the discussion was relatively easy in Georgia, where the lead is with the Ministry of Education. In Azerbaijan the responsibilities have been split. The Work Force Development Agency, which is still to be established, and is supposed to function under the Ministry of Labor, will be responsible for labor market analyses and for occupational standards. The Ministry

of Education is responsible for the (register of) qualifications, quality assurance and assessments. In Ukraine the NQF Commission with representatives from several ministries and social partners has suggested a leading role for the Ministry of Education. In Armenia and the Republic of Moldova the Ministry of Education is the coordinating body following their engagement in the Bologna process and the intended integration of the Higher Education framework into an overarching NQF. In the Russian Federation the employers have an institutionalized role through the National Qualifications Development Agency. The Federal Institute for Educational Development (FIRO) of the Ministry of Education has made a first NQF draft, while the Ministry of Labor is in charge of developing occupational standards and has adopted its own classification of qualifications. The Agency for Strategic Initiatives now has the task to bring coherence between the many NQF initiatives. In Belarus it is still undecided who should lead the process.

It is clear that all countries have a clear idea what are the expectations of the NQF. They see it as an opportunity to engage the demand side for education in the process and to use the NQF as a tool for VET reform. The first «battles' have been fought in the design phase, but they have made stakeholders' points of view explicit and have contributed to the growing awareness of the relevance and directions of the NQF. Each country is following its own way. Both top-down and bottom-up approaches will in the end lead to similar constructions of NQF. But how far are the countries in the implementation and what are the key challenges?

From the NQF design to implementation

The implementation of the NQF is a complicated and long, if not a never ending process of learning by doing. What are the countries doing on the development of occupational and qualifications? How is the issue of quality assurance and certification envisaged? How will the qualifications impact on the curriculum development and the teaching and learning process? Which institutional infrastructure is planned supporting the NQF?

In most cases the starting point for developing NQFs are the occupational standards, which are trying to capture what people should be able to do in a specific occupation [3]. Based on an analysis of employment trends and skills needs the relevant occupations are selected. The most common methodologies used are the Developing A Curriculum (DACUM) and the functional analysis. DACUM brings together people who perform the job or occupation and discuss the tasks and competences needed for the job. The functional analysis looks broader at the occupation within a sector and analyses purpose, key functions and requirements of the occupation. Both methodologies are supposed to lead to competency-based standards. DACUM has been used in the Republic of Moldova and initially also in Azerbaijan, where the World Bank supported the development of 200 occupations, while the functional analysis was done in the Russian Federation, Georgia and in a later phase in Azerbaijan. In Georgia 247 occupational standards were created, Ukraine and the Russian Federation have planned 1000 and 800 occupations, respectively, for the coming couple of years, while the Republic of Moldova has identified 340 occupations for which 90 standards will be developed for secondary education. The differences reflect not so much the size of the labor market, but more how broad or narrow the occupations are defined. The analysis of related occupations often shows that several tasks performed in different occupations are quite similar. There are also generic skills that are similar for many occupations. In the EU there is a tendency to reduce the number of occupations, by bringing several together in a broader formulated occupation [5] .

An important element is who have been involved in the development of the occupational standards and who verifies and approves them. It is obvious that people who perform the actual jobs are key players. Sector representatives from employers and employees side have overview of the relations between occupations and about sector skills perspectives [4]. Methodological experts are vital for bringing opinions to structured occupational standards. Many countries have used ad hoc structures for occupational standards, creating groups for certain occupations and dissolving them after the standards were written down. The Republic of Moldova has established tripartite sector committees for developing the occupational standards. These committees in agriculture and construction have piloted from 2008 a few occupational standards, which developed into a common agreed methodology for occupational standards that was adopted by the Prime Minister in 2011. The standards are to be validated by the sector committees and formally approved by the Ministry of Labor.

Once the occupational standards are there, the question is how to use them for educational purposes. Georgia already had included elements of educational standards into the occupational standards and expects that schools would develop new educational curricula directly from the occupational standards. Most other countries have introduced «a bridge» from occupational standards to educational standards or qualifications. This normally is not a direct translation from occupational requirements to educational needs, because qualifications have a broader purpose than just performing one job. Therefore it is important that the format of occupational standards should anticipate its use for qualifications.

The key challenge for qualifications is to shift from input based requirements of curricula to the introduction of the learning outcomes. It is less relevant to describe what a student needs to do and learn, than to identify what the student should

know and be able to do at the end of the educational programme. Learning outcomes are to be formulated as knowledge, skills and competences. The learning outcomes are to be formulated independently from the curriculum or teaching methodology. This would make them relevant for the assessment of students or workers who have developed their skills and competences through formal, non-formal or informal learning, through studying, work or life experience in different phases of the life.

The countries in Eastern Europe are gradually shifting to the use of learning outcomes. In Armenia national curricula should formulate learning outcomes, and competency-based qualifications in initial VET are under development. Georgia has included learning outcomes explicitly in the legislation. They are now systematically introduced in the occupational standards and in the new curricula, although schools find the learning outcomes too general for their use. The Republic of Moldova has introduced learning outcomes in higher education. At the moment a concept for learning outcomes-based qualifications in under discussion for the lower qualification levels and 75 qualifications are expected by 2016. The Russian Federation has already since 2007 been introducing learning outcomes first in primary and secondary education and later on also in VET and higher education. In Ukraine learning outcomes have been introduced in pilot qualifications.

Also, for the qualifications it is crucial that they are the outcome of a structured process with involvement of ministries, social partners, schools and intermediate educational institutions. Consensus between stakeholders is vital for making qualification trustworthy. Qualifications also need to be useful and relatively easy accessible for a wide range of users. In some cases the NQFs are built in particular for bringing the formal education system into the reference framework. In other countries the NQF is on the contrary focusing on adults that want to requalify or have non-formal and informal learning validated. ETF provides support to almost all countries to develop either a concept (Republic of Moldova and Georgia) or pilot projects (Armenia and Ukraine) for validation of non-formal and informal learning [7]. Initially activities in the Republic of Moldova and Armenia were inspired by the category of returning migrants, who may be interested to have their work or learning experience abroad validated in the national system. Validation of non-formal and informal learning will depend on the development of standards against which to validate and the assessment mechanisms. It will also help the countries to fine-tune the orientation of the NQF and to develop independent assessments and to decide on the certification process.

School-based assessments are the most common used in Eastern Europe. They are the easiest to implement and do not require the involvement of external stakeholders. They normally fit to the provided teaching methodologies. In some cases there are also practical examinations with involvement of an independent committee with employers. Probably Ukraine has the clearest ideas how to organize the assessment process. The Ukrainian Attestation Committee established a State Welders Qualification Committee with a strong role of employers, which developed assessment criteria very different from the normal ones. The example is followed by several other sectors. The Law on the Professional Development also foresees the establishment of recognition centers by the State Employment Service, which should also play a role in validation of non-formal and informal learning.

The implementation of NQFs is still in an early phase. All countries have developed or are developing occupational standards. The translation towards qualifications is mostly done on a pilot basis, trying to develop and agree on a methodology. Georgia has so far chosen for combined occupational and educational standards, but the methodology is under revision due to problems with their use for curriculum development. The issue of quality assurance, examination and certification need to crystallize further.

Institutional support structures for NQF

The NQFs require a complicated process of coordination between the different actors in the implementation of the framework. Ministries of Education or Labor do not have the capacity, nor is it part of their core tasks of policy making. So far implementation has been largely sponsored and organized by donors. Pilots have helped in elaborating methodologies and lessons, but need dissemination and mainstreaming.

Some countries have set up or identified support structures in an early stage. The Russian Federation has setup the National Qualification Development Agency already in 2007 for the development of occupational standards. The Agency is linked to the Russian Union of Industrialists and Entrepreneurs. The Agency for Strategic Initiatives became later responsible for bringing coherence in the NQF. In Georgia the National Centre for Educational Quality Enhancement of the Ministry of Education manages the Registry of occupational standards and is supporting VET schools in the translation into educational programmes. In Azerbaijan the planned Workforce Development Agency under the Ministry of Labor is expected to identify skills needs, develop occupational standards, certify individuals and accredit training providers and assessment centers. The Ministry of Education in Ukraine has asked ETF to draft the potential role and responsibilities of a National Qualifications Agency to coordinate the development and quality assurance process for qualifications. In the Republic of Moldova the process of identifying the most relevant institutions for NQF implementation is ongoing.

In addition to these NQF support agencies all countries are discussing the establishment and use of sector skills councils. The sector skills councils are in first instance set up in the Republic of Moldova to develop occupational standards. After three years of discussions in the sector committees of agriculture and construction a common methodology was agreed and adopted in 2011. This experience has been shared with three new sector committees that have been established in recent years. Following international experience the role of the agriculture committee has been extended to the area of labor market needs analysis in order to inform discussions on occupational standards [4]. Other areas for expansion could be skills anticipation and matching, cooperation between employers and training providers, continuing training provision and funding of training. Their work could be strengthened when they are able to play a role in the negotiations on the collective labor agreements. The attractiveness of the sector approach lies in the potential direct links between employers' interest for well-trained workers and the education provision. It also gives the opportunity to stimulate a skills debate within the overall sector strategy. Sector committees are subject of legislation in the Law on Professions in the Republic of Moldova, which would strengthen their status and guarantee certain resources.

The other Eastern European countries are also discussing how to establish or strengthen sector committees. In Armenia and Georgia sector committees have supported the development of the occupational standards. A more formalized structure, ensuring the vital role of the social partners, could extend their work towards sector skills councils. In Belarus the government has recently decided to set up three sector committees in energy, IT and public administration as pilots. In Ukraine draft legislation would formalize sector skills councils, but is waiting for its adoption. The metallurgy and chemical sectors have established sector skills councils in 2012 and 2013. In Azerbaijan 7 project-based sectors have supported the development of occupational standards. There is a general interest in sector skills councils, but steps still have to be made to develop the concept.

Now that most of the conceptual work on NQF has been done, the counties in Eastern Europe are shifting the attention to the NQF implementation. Countries are debating whether the implementation could be supported by existing institutions or by establishing a new NQF Agency. An NQF Agency certainly can boost the implementation, but it will require substantial resources. The relevance of sector skills councils gets a more clear support and in some countries is already supported by draft legislation. For certain sectors it seems easier to establish skills councils than in other sectors. Where there is a clear employers' interest or labor market need, sector skills councils may be more successful.

Conclusions

The interest in NQFs has been high from the very start. The objectives of NQF have shifted in the last five years from international comparability to national educational reforms. The discussion has strongly supported the engagement of employers in the dialogue on education and in particular on vocational education and training. In Ukraine and the Russian Federation the employers are even key drivers of the development of NQFs.

Legislation and NQF strategies are well under way. Most countries want to bridge the gap between the higher education frameworks and the frameworks for the other education sectors into integrated NQFs. However, much work has to be done. Except Belarus, the countries are part of the Bologna process and thus have started the discussions on the higher education frameworks much earlier. Not all countries are clear on the target audience for the NQF, be it the formal education system or if it is mainly for the ones that have left formal education.

The focus has shifted to the NQF implementation. The motto is: use what can be used from the past and develop new methodologies where needed. Occupational standards are under development in all countries. The translation of these standards into qualifications is not in all countries clear. The introduction of learning outcomes is an essential step and follows a new paradigm. The implementation will require a multiplication of expertise and stakeholder involvement in the countries. It will be interesting to follow the experience in Georgia where the elaboration of new curricula on the basis of the occupational standards has already taken place. It may give lessons for the methodological development of occupational standards and qualifications. It is too early to assess what impact the NQF or the shift to learning outcomes will have on the actual learning process and on the teachers.

To support implementation the countries are debating which institutions should be involved in the implementation and the coordination. Should they be existing institutions from the ministries of education and labor or is it better to establish an NQF Agency? The establishment of sector skills councils has been useful for the development of occupational standards and in few cases for the labor market needs analysis. The potential to expand the mandate of these councils will broaden the discussions on sector skills needs within broader defined economic sector strategies. Legislation would strengthen the sector skills councils and would facilitate the capacity development by «learning by doing».

The countries have just started the NQF process. There are many decisions still to be made and much implementation work to be done. International experience shows that

it will take decades to build up the system and to make it function [2]. The Eastern European countries have made important steps forward!

References

1. *Castejon J.M.* (ed.), *Chakroun B., Coles M., Deij A., McBride V.* Developing Qualifications Frameworks in the EU Partner Countries: Modernizing Education and Training, ETF, 2011.
2. ETF's Qualification Platform, ETF, 2012. Available at: http:// www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/qualification_frameworks.
3. Global National Qualifications Framework Inventory. ETF, Cedefop, UIL UNESCO, 2013.
4. *Lempinen P.,* Sector Skills Councils, ETF position paper, ETF, 2013.
5. Making Better Vocational Qualifications, by the ETF Communities of Practice on Qualifications, ETF, 2014. (forthcoming) .
6. Qualification Frameworks: From Concepts to Implementation, ETF, 2012. Available at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/ Qualifications_frameworks.
7. *Taurelli S.* (ed.), *Lempinen P.,* Galvin Arribas, J.M. Continuing Vocational Training in Eastern Europe, ETF, 2013. Available at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Continuing_vocational_training_Eastern_Europe
8. Arjen Vos. Qualifications Frameworks Leading to Reforms in East European Education// Education and Science. 2014. no 6 p.149–162

УДК 336.1

Бектенгалиев Аскар Хайруллаевич
ведущий специалист отдела ИТ,
АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по Актюбинской области,
Республика Казахстан, г. Актобе
Бижанова Гульзат Курманбаевна
магистр,
старший преподаватель кафедры АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР
по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе
Ермекбаева Ляззат Женисовна,
магистр,
старший преподаватель кафедры АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР
по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе
Нуржаубаева Роза Бекайдаровна
старший преподаватель кафедры АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР
по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе
Нурмуханбетова Молдир Шагылбаевна,
старший преподаватель кафедры АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР
по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе

Популяризация новейших методов организации обучения и развития педагогических работников (Опыт Южной Кореи)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы и перспективы smart education.

Ключевые слова: умный, образование, школа.

Во многих странах (США, Канада, Англия и др.) понятие **Smart education** уже является стандартом де факто. В чем же заключается основная идея Smart education?

Smart education, или умное обучение – это гибкое обучение в интерактивной образовательной среде с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном доступе. Ключ к пониманию Smart education широкая доступность знаний. В свою очередь цель умного обучения заключается в том, чтобы сделать процесс обучения наиболее эффективным за счет переноса образовательного процесса в электронную среду. Именно такой подход позволит скопировать знания преподавателя и предоставить доступ к ним каждому желающему. Более того, это позволит расширить границы обучения, причем не только с точки зрения количе-

ства обучаемых, но и с точки зрения временных и пространственных показателей: Обучение станет доступным везде и всегда. Одним из условий перехода к умному электронному обучению является переход от книжного контента к активному. Лишь знания в электронном виде можно передавать с наибольшей эффективностью. Все знаниевые объекты должны быть взаимосвязаны системой метаданных.

Кроме того, для получения полной картины о Smart Learning, необходимо еще раз заглянуть в историю развития подходов к образованию. «Вчера» единственным источником знаний для студента был преподаватель, при этом почерпнуть новые знания студент не мог нигде кроме, как в аудитории или в книге, которую ему посоветовал тот же преподаватель.

«Сегодня», по идее Smart Learning, знания должны передаваться не только от преподавателя к студенту, но и между студентами, что позволяет создавать новый уровень получения знаний – урок с использованием смарт инструментов и интернета; урок с использованием только смарттелефонов, такой вид обучения таже имеет название **mobile learning**.

А «завтра» главным источником знания для студента станет Интернет- технологии, которые будут индивидуально ориентированы и направлены на создание новых знаний. Процесс преподавания будет предполагать движение знаниевых объектов в любых направлениях от студента к преподавателю и обратно, от студента к студенту и т.д. Выпускник будет не просто специалистом в своей области, он сможет вливаться в бизнес-среду в качестве партнера или предпринимателя.

В ходе прошлого десятилетия активно формировалось цифровое общество с такими атрибутами, как электронное здравоохранение, электронное правительство, электронная наука. Электронное же обучение имплантировано в структуру цифрового общества и является его центральным, системообразующим элементом. Цифровая школа должна начинаться с политики государства в области образования, с цифровой стратегии, с предоставлением информационных и дистанционных инструментов для умного обучения; созданием бренда организации, конкурентноспособного во всем мире. подкрепления большими финансовыми вложениями.

Существует всемирный опыт развития цифровой школы. Он включает в себя пять ключевых моментов: Environment – окружающая среда обучения, Design – дизайн, Development – развитие, Implementing – осуществление, реализация, Evaluation – оценка. Что нужно для управления цифровой школой? В целях развития управлением цифровой школой следует сделать SWOT (Strengths – сильные стороны, Weaknesses – слабые стороны, Opportunities – возможности, Threats – угроза) анализ. Проведение SWOT анализа помогает увидеть выгодные стороны и недостатки идеи, а также, раскрыть в будущем новые маркетинговые возможности и угроза несоответствия требованиям рынка.

Составляющие цифровой школы:

- Электронная библиотека
- Интернет
- База данных
- Каталог контентов
- Бухгалтерия
- Поступление в учебное заведение
- Оплата за учебу
- Оплата труда педагога
- Учебный процесс (лекции, экзамены и т.д.)
- Магазины
- Транспорт
- Офис
- Управление студентами
- Поддержка и обслуживание.

Инструменты используемые для управления цифровой школойв Корее:

- Internet Cafe
- Band
- Blog

Для реализации цифровой школы существует виды финансирования: национальный, государственный и частный. В Корее большинство цифровых школ работают на частном финансировании.

Существует несколько вариантов расшифровки аббревиатуры SMART, которую ввел Питер Друкер в 1954 г. жирным выделены наиболее распространненые трактовки.

- Specific – **конкретная**;
- Measurable – **измеримая**;
- Achievable – **достижимая**;
- Realistic-**реалистичная**;
- Timed – **определенная по времени**.

Политика обучения дистанционно в Корее принята на государственном уровне, поэтому население должно получать знания у компетентных учителей, обучаться в любом месте, в любое время, одновременно работая на производстве или занимаясь другим видом коммерческой деятельности. Созданные, таким образом, условия и есть мотивация к самообучению.

Литература

1. Из посланий президента РК Н. Назарбаева народу Казахстана – 2010–2014 г.г.;
2. Программа «Стратегия развития образования РК на 2010–2020 г.г.»;
3. Учебно-методические материалы Кибер-Университета Южной Кореи «Korea Soongsil Ciber University», 2014 г.
4. Журнал «Creative Daewon», 2014 г.

УДК 377.014.6–047.36

Подкопаева Элина Викторовна
учитель математики
Софиевской средней образовательной школы № 32
соискатель Луганского национального университета им. Тараса Шевченко
Вахрушево (Украина)

Критерии и показатели мониторинга качества образовательной деятельности высших учебных заведений Украины и Европы

Аннотация. В публикации рассматриваются вопросы, связанные с мониторингом качества высшего образования. Цель автора статьи – выявление критериев и показателей образовательной деятельности вузов Украины, где единой научно-обоснованной системы оценки работы учреждений высшей школы пока не существует. Поскольку Украина заинтересована в скорейшей интеграции в европейское образовательное пространство, предпринят анализ признанных мировым сообществом наиболее авторитетных источников, посвященных проблеме определения качества образования. В частности, автор обращается к моделям образовательных индикаторов ЮНЕСКО, Европейского Союза и Организации экономического сотрудничества и развития, содержанию документов и рекомендаций Европейской ассоциации агентств гарантии качества высшего образования (ENQA). Мировая практика, европейские стандарты и существующие методики позволяют выявить такие критерии оценивания вузовской деятельности, как комплексность, независимость, полезность, точность, выполнимость рекомендаций по улучшению качества, прозрачность мониторинговых процедур и их соответствие законам и этическим нормам.

Описанные в статье показатели мониторинга качества образовательной деятельности вузов базируются на принципах системного подхода и делятся на три условные группы: индикаторы обеспеченности учебного учреждения, эффективности и результативности его функционирования, что дает возможность анализировать качество образования одновременно и как процесс, и как систему его управления, и как конечный продукт этого процесса. Эти три группы индикаторов должны стать стержнем формирования эффективного, соответствующего требованиям мировых стандартов инструментария измерения качества высшего образования Украины.

Ключевые слова: качество образования, качество образовательной деятельности, критерии эффективности мониторинга качества образовательной деятельности.

Для современной образовательной системы особое значение приобретает вопрос об эффективном мониторинге и научно-обоснованных критериях и показателях качества деятельности учебных учреждений. В педагогических исследованиях существует несколько основных подходов к этой проблеме.

В справочной и специальной литературе понятие «критерий» трактуется обычно как мерило оценивания предмета или явления; признак, взятый за основу классификации, по которой проводится сравнение различных явлений либо процессов. Качественная сформированность, степень проявления критерия выражается в конкретных показателях, которые по своему объему и содержанию являются более узкими категориями. Будучи компонентом критерия, показатель отражает типичные определенные свойства и характеристики процессов или явлений, подлежащих изучению [4] .

Цель нашей статьи – выявление критериев и показателей эффективного мониторинга качества образовательной деятельности вузов Украины исходя из сложившихся в последнее время особенностей высшей школы и основываясь на существующем мировом опыте.

Современная система украинского высшего образования имеет специфическую структуру, что несколько усложняет достижение поставленной нами цели. Вузы ранжируются по уровню их аккредитации. Процедура аккредитации на основе действующих стандартов и имеющегося в вузе кадрового, научно-методичного и материально-технического обеспечения устанавливает тип учебного заведения, его способность и право осуществлять определенную образовательную деятельность, итогом которой является присвоение учащимся соответствующей квалификации [3].

В зависимости от целей, содержания и организации учебного процесса вузы подразделяются следующим образом: I уровень – техникумы, II – колледжи,

III – институты, IV – академии и университеты. В Украине вузы I–II уровней готовят специалистов с базовым высшим образованием, а III–IV уровней – специалистов с полным высшим образованием.

Единая научно-обоснованная система показателей качества образовательной деятельности вузов в Украине до сих пор не разработана и не утверждена. Поскольку мы заинтересованы в скорейшей интеграции в европейское образовательное пространство, считаем полезным обратиться к признанным мировым сообществом и авторитетным за рубежом источникам, посвященным данной проблеме, в том числе к исследованиям иностранных коллег.

Очевидно, что для формирования эффективной системы мониторинга большую роль играет объективность показателей (индикаторов) ее состояния и функционирования. В результате многолетней зарубежной практики были сформулированы ключевые требования к образовательным индикаторам. Они обязательно должны

- быть количественными, хотя и значить больше, чем просто числовое выражение;
- давать обобщенное, но полное и четкое представление об основных аспектах функционирования всей образовательной системы и о работе ее составляющих;
- служить источником информации для всех заинтересованных сторон (субъектов образования) – учащихся, их родителей, преподавателей, руководителей учебных заведений, управленцев, разработчиков образовательной политики и т.д.;
- быть инструментом диагностики и анализа, на основе которых принимаются решения [1, 7–9] .

Во многих странах образовательные индикаторы и статистика о состоянии и функционировании образовательной системы большей частью дублируют друг друга, однако далеко не все статистические данные соотносятся с индикаторами (Nuttall, 1992), в силу того что последние должны быть сосредоточены на главных аспектах образовательной деятельности и отражать общие проблемы системы в целом или же некоего важного ее элемента. Для того чтобы статистические данные можно было рассматривать как индикаторы, они должны опираться на некие официально признанные и утвержденные регламентирующие документы, в качестве которых обычно выступают социально согласованные государственные стандарты (примером может служить установленный минимальный возраст для обучения чтению, на который статистика ориентируется с целью отражения уровня грамотности населения, а образовательные учреждения – для составления программ и проверки результатов учебного процесса) [3] .

Чтобы получить целостную, полную картину о качестве образования на каком-либо его уровне, понятно, что нужно рассматривать информацию, которую несут каждые отдельные индикаторы, в комплексе. То есть необходима выверенная, логично построенная система мониторинговых показателей, даже несмотря на то, что видные зарубежные ученые неоднократно подчеркивали, что ни одна концептуальная модель индикаторов не может охватить абсолютно все аспекты диагностики образовательной деятельности (Johnstone, 1981; Burstein, 1992; van Herpen, 1992 и др.) .

К наиболее известным и авторитетным моделям образовательных индикаторов относят модели ЮНЕСКО, Европейского Союза и Организации экономического сотрудничества и развития.

Подход ЮНЕСКО в области мониторинга образовательных услуг основывается на аксиоме, что доступ к высококачественному базовому образованию – неотъемлемое право каждого человека, что было провозглашено на форумах «Образование для всех» и зафиксировано в Джонтьенской «Всемирной декларации об образовании для всех и рамках действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей» (1990), а также в Дакарской декларации (2000). Аналитические сведения о доступе к качественному образованию в различных государствах публикуются в ежегодных «Всемирных отчетах по образованию», подготовленных Институтом статистики ЮНЕСКО. В отчетах основные показатели функционирования и тенденции развития национальных образовательных систем структурируются по уровням – дошкольное, начальное, среднее, высшее образование [5] .

Специалисты Европейского Союза (ЕС) также работают над созданием оптимальной концепции индикаторов для проведения мониторинга качества образования, в которой ведущими являются следующие составляющие: контекстуальная информация, образовательный процесс, образовательные достижения, ресурсный вклад в образование. Статистические сборники ЕС содержат информацию о многочисленных компонентах образовательного процесса и условиях, в которых он протекает. Индикаторы в модели ЕС структурируются как по образовательным уровням (дошкольное, среднее, высшее образование), так и по предметным сферам (обучение иностранным языкам, использованию информационно-коммуникационных технологий и т.д.). Эти индикаторы диагностики уровня качества образования используются, в частности, в выходящих начиная с 1994 г. ежегодных сборниках «Основные данные об образовании в Европе» (Key Data on Education in Europe), разрабатываемых Европейской Комиссией совместно с Информационной сетью по образова-

нию в Европе (EURYDICE) и Статистическим бюро Европейского Союза (Eurostat) и информирующих о состоянии образовательных систем стран-членов ЕС и направлениях их дальнейшего развития.

Самую универсальную, на наш взгляд, модель разработала Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Первое издание сборника ОЭСР «Education at Glance 1992» было построено с учетом концептуальных и прагматических аспектов: часть индикаторов отражала логические связи между различными частями образовательной системы, другие имели политически ориентированный характер. Всего документ содержал 38 индикаторов, сгруппированных в три раздела: контекстуальная информация, ресурсный вклад в образование и показатели результатов образовательного процесса. Последние издания «Education at Glance» существенно усовершенствованы и содержат более дробные индикаторы, хотя их система строится на прежней концептуальной основе.

Еще одним очень важным документом на пространстве ЕС являются «Стандарты и рекомендации по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования». Они были разработаны Европейской ассоциацией агентств гарантии качества высшего образования (ENQA) в ответ на запрос Берлинского коммюнике (сентябрь 2003 г.), подписанный министрами стран, присоединившихся к Болонскому процессу. Стандарты основываются на ряде базисных принципов:

- вузы несут основную ответственность за качество предоставляемых ими образовательных услуг и за то, как это качество обеспечивается;
- качество образовательных услуг и содержание образовательных стандартов высшего образования не могут ущемлять интересы общества, которые должны быть защищены;
- нужно развивать и совершенствовать качество учебных программ в интересах студентов и других бенефициаров высшего образования на Европейском пространстве;
- должны существовать эффективные и надежные организационные структуры осуществления академических программ;
- следует оказывать всестороннюю внешнюю профессиональную помощь в обеспечении качества образования, при этом данная помощь должна быть прозрачной;
- всевозможную поддержку должно получить и развитие культуры качества в вузах;
- необходимо разработать меры по открытости вузов государственным и частным инвестициям, а также процедуры отчетности по использованию этих инвестиций;
- открытость и подотчетность не могут препятствовать повышению эффективности работы учреждения;
- качество деятельности высшего учебного заведения должно подтверждаться как на национальном, так и на международном уровнях;
- процедуры мониторинга качества не должны ограничивать многообразие форм и видов образования и сдерживать инновационную деятельность [7–9] .

Кроме принципов обеспечения качества высшего образования, стандарты и рекомендации ENQA содержат общие критерии процедуры и методики эффективного мониторинга качества, которые сводятся к следующему:

- мониторинг должен соответствовать задекларированным целям и задачам – *критерий соответствия*;
- проверка качества должна способствовать выявлению реального состояния дел для подготовки адекватных и приемлемых из расчета имеющихся ресурсов мероприятий по улучшению ситуации – *критерий выполнимости*;
- ценная информация о результатах мониторинга на различных уровнях, начиная с отдельного учебного заведения, должна оперативно доноситься до целевых групп (заинтересованных лиц) и общественности для мобильной разработки плана улучшения качества образования – *критерий полезности*.

ENQA объединяет независимые агентства, курирующие проверку качества высшего образования и занимающиеся разработкой рекомендаций для его сохранения и улучшения. Такие агентства, действующие на всей территории ЕС, должны соответствовать всем требованиям законодательства страны, в которой они функционируют, и обладать юридическим статусом официально признанных компетентными органами государственных институтов. ENQA выдвинула свой ряд требований к таким агентствам:

- регулярная деятельность по оцениванию качества образовательной деятельности как на уровне вуза в целом, так и на уровне его отдельных учебных программ;
- наличие достаточных и сбалансированных ресурсов для того, чтобы осуществлять оценивание;
- четко сформулированные цели и задачи своей деятельности, изложенные в программном заявлении, адресованном общественности;
- независимость, которая понимается как ответственность за свои действия и как гарантия того, что вузы и органы управления образованием не будут влиять на выводы и рекомендации агентства;

- использование показателей, критериев и процедур оценивания, которые определены заранее и доступны для широкой общественности;
- наличие процедур для взаимоотчетности [2, 7, 9] .

Последнее требование – обязательное проведение взаимопроверки всех процессов и действий независимых агентств, через которое каждое из них должно пройти по меньшей мере один раз в пять лет,– важнейшее условие сохранения автономности членов ENQA.

Независимый статус агентств, соответствие их деятельности Европейским стандартам, принятым в Бергене 2005 г., и Руководству для обеспечения качества (ESG) позволяют им входить в Европейский регистр по обеспечению качества высшего образования (EQAR), который возник в 2008 г. и был основан для того, чтобы предоставлять обществу ясную и достоверную информацию о работе агентств. Регистр находится в интернет-сети и имеет бесплатный доступ (www.eqar.eu). В его задачи входят:

- продвижение мобильности студентов путем повышения доверия высших учебных заведений друг к другу;
- стимуляция эффективности аккредитационных процессов и сокращение «фабрик аккредитаций» для получения достоверной информации;
- предоставление информации для правительств, которые могут уполномочивать высшие учебные заведения выбирать агентства из Регистра, если это предполагается национальными нормативными документами;
- помощь вузам в выборе агентств для проведения оценки, в случае когда это соответствует национальным нормативным документам;
- улучшение качества деятельности самих агентств и укрепление взаимного доверия среди них.

Большое значение в европейских государствах уделяется системам внутренней оценки качества высшего образования. ENQA разработан перечень показателей, согласно которым проводится его анализ:

- политика заведения и наличие процедур обеспечения качества:
  - соотношение между преподавательской и научно-исследовательской работой в заведении;
  - стратегия соблюдения стандартов качества;
  - организация системы поддержки и развития качества;
  - ответственность кафедр, факультетов, других структурных единиц и конкретных должностных лиц за обеспечение качества;
  - работа по привлечению студентов к обеспечению качества;
  - средства и методы проведения политики, ее мониторинга и пересмотра [5];
- качество преподавательского состава:
  - соответствующая уровню и профилю вуза квалификация;
  - высокий профессиональный уровень осуществления своих служебных обязанностей;
- качество подготовки студентов;
- регулярный мониторинг и периодический пересмотр программ и дипломов;
- достаточность и соответствие содержанию программ заведения ресурсов, которые обеспечивают учебный процесс;
- качество работы информационных системы вуза, оперативность сбора, анализа и использования информации:
  - о ключевых показателях деятельности учебного заведения;
  - имеющихся учебных ресурсах и их стоимости;
  - эффективности работы преподавателей;
  - характере студенческого контингента;
  - достижениях студентов и показателях их успеваемости;
  - возможностях выпускников устроиться на работу и результатах трудоустройства;
  - удовлетворенности студентов учебными программами, которые они осваивают [9];
- публичность информации о результатах деятельности вуза, учебных программ и квалификации профессорско-преподавательского состава, показателях, процедурах и результатах внутреннего мониторинга качества образовательной деятельности.

Таким образом, европейские стандарты к основным критериям качества высшего образования причисляют *критерий независимости* и *критерий прозрачности*.

Содержание многочисленных документов и международная практика показывают, что мониторинг качества образовательной деятельности должен быть:

- объективным, т.е. максимально отстраненным от субъективных оценок и учитывающим все результаты (положительные и отрицательные) при равных условиях для всех участников учебно-воспитательного процесса;
- валидным, что подразумевает полное соответствие предлагаемых контрольных заданий содержанию изучаемого материала, четкость критериев оценивания, надежность измерительных средств (результаты контроля не зависят от лиц, которые применяют эти средства, и подтверждаются повторными проверками);
- соответствующим психолого-педагогическим особенностям объектов мониторинга (уровню образования, профессионализма, общего развития, индивидуальным особенностям, а также ус-

ловиям и конкретным ситуациям проведения обследования), что требует дифференциации контрольных и диагностических материалов;
- систематическим, т.е. проведение этапов и видов мониторинга в определенной последовательности и с необходимой и достаточной регулярностью;
- гуманным, что предполагает создание атмосферы доброжелательности, доверия, уважения к личности, положительного эмоционального климата при проведении проверки. Результаты мониторинга не могут быть использованы для каких-либо репрессивных мер, смысл их оглашения состоит только в побуждении объектов педагогического процесса изменить отношение к своей учебной, профессиональной и общественно полезной деятельности и предпринять соответствующие шаги [7] .

Перечисленные требования к мониторингу образовательной деятельности позволяют выделить такие критерии определения качества деятельности вузов, как *критерий системности* и *критерий точности*.

Украинский ученый Е.Н. Хрыков, опираясь на упоминавшуюся выше модель образовательных индикаторов ОЭСР и другие источники, предлагает в качестве основных следующие направления мониторинговой деятельности:
- условия образовательного процесса;
- ресурсы образовательного процесса;
- ход образовательного процесса;
- результаты образовательного процесса.

При этом автор выделяет следующие уровни мониторинга высшего образования по восходящей:
- кафедральный;
- факультетский (институтский);
- университетский;
- региональный;
- государственный; континентальный;
- мировой.

Практическая реализация задач мониторинга высшим учебным заведением осуществляется на первых трех уровнях – кафедральном, факультетском и университетском [6] .

Для примера распределения показателей по уровням возьмем лишь один аспект мониторинга – результаты образовательного процесса. На университетском уровне Е.Н. Хрыков к показателям результативности относит:
- число выпускников, трудоустроенных по специальностям;
- процент работающих по специальности через 1, 3 и 5 лет после окончания вуза;
- оценку готовности выпускников к профессиональной деятельности руководителем (высокая, средняя, низкая);
- самооценку их готовности к профессиональной деятельности (высокая, средняя, низкая);
- уровень заработной платы выпускников; их обеспеченность жильем.

Показателями мониторинга факультетского (институтского) уровня, с точки зрения ученого, являются:
- соответствие личностных качеств выпускников требованиям профессии;
- соответствие профессиональных знаний выпускников требованиям профессии;
- соответствие профессиональных умений выпускников требованиям профессии;
- способность выпускников к инновационной деятельности;
- рейтинг выпускников среди работников учреждения;
- уровень заболеваемости выпускников;
- личные достижения выпускников (награды, звания, изобретения, научные работы, степени) .

Мониторинг кафедрального уровня проводится по таким показателям, как:
- наличие у выпускников основных структурных компонентов знаний и умений (в соответствии с квалификационной характеристикой и перечнем компетенций специалиста);
- положительные черты в трудовой деятельности выпускников;
- недостатки в работе выпускников;
- отношение подчиненных (или учеников) к выпускникам;
- отношение коллег по работе к выпускникам;
- отношение руководителей к выпускникам [6] .

Иллюстрация распределения показателей по структурным уровням вуза из разработок Е.Н. Хрыкова указывает на еще один необходимый критерий эффективного мониторинга качества вузовской деятельности – *комплексность*.

Итак, анализ зарубежных и отечественных подходов к решению проблем измерения качества высшего образования позволяет сформировать систему оценки деятельности украинских вузов, включив в нее ряд базовых критериев.

1. Критерий комплексности, показатели которого охватывают все составляющие образовательной деятельности вузов I–IV уровней аккредитации: качество образовательной среды, педагогическое мастерство и квалификацию преподавателей, качество организационно-управленческой компетентности сотрудников, качество результатов образовательного процесса, качество научно-исследовательской деятельности как преподавателей, так и студентов, эффективность функционирования образовательной системы и др.

2. Критерий системности, показатели которого должны отражать

образовательную деятельность как системный процесс.

3. Критерий независимости, подразумевающий, что результаты мониторинга и сделанные на его основании выводы не подвергались влиянию и корректировке со стороны учредителей (или владельцев) учебного заведения, органов управления образованием, политических сил и др.

4. Критерий выполнимости, необходимый для соблюдения субъектами, осуществляющими проверку качества, требований целесообразности и осуществимости их рекомендаций и предложений, вынесенных в процессе или после мониторингового исследования.

5. Критерий полезности, нацеленный на удовлетворение информационных потребностей объектов мониторинга о реальном положении дел и о возможностях, вариантах, способах, оперативных методах их улучшения.

6. Критерий соответствия, обеспечивающий законность, этичность мониторинговых процедур, отсутствие нарушений интересов как тех, кто их проводит, так и тех, кто им подвергается.

7. Критерий точности, нужный для гарантий ясной, полной и справедливой информации, полученной в результате мониторингового исследования.

8. Критерий прозрачности, связанный с требованиями беспристрастности и открытости мониторингового исследования, а также доступности целевым пользователям информации о процедуре и правилах его проведения и полученных результатах.

С нашей точки зрения, для подведения итогов ревизии реального качества образовательной деятельности вузов не требуется сложная шкала градации оценок – достаточно фиксации состояния качества по пяти категориям: высокое, оптимальное, достаточное, критическое, низкое.

При формировании критериев и показателей мониторинга качества следует ориентироваться прежде всего на принципы системного подхода, распределив индикаторы по трем условным группам: критерии и показатели обеспеченности, эффективности и результативности функционирования системы высшего образования, что позволит анализировать качество образования одновременно и как процесс, и как систему его управления, и как конечный продукт этого процесса. Эти три группы индикаторов должны стать стержнем создания эффективного, соответствующего требованиям мировых стандартов инструментария измерения качества высшего образования Украины.

Как было сказано в начале статьи, целостная система показателей качества образовательной деятельности вузов в Украине пока отсутствует. Однако определенные меры по ее появлению уже предприняты. В ближайшее время на основе общих положений нормативных документов государственного и международного масштаба и научно-исследовательских разработок предстоит сформировать дифференцированные комплексные правила проведения мониторинга вузов различных уровней аккредитации.

Литература

1. *Ашумов В.Р.* Якість освіти у ВНЗ. Киев: Наукова думка, 2010. 122 с.
2. *Дяків А.А.* Якість освіти у ВНЗ. Киев: Наукова думка, 2011. 231 с.
3. *Подкопаева Э.В.* Критерии и показатели мониторинга качества образовательной деятельности высших учебных заведений Украины и Европы //Образование и наука. № 6. 2013. с.131–146
4. *Слєпкань З.І.* Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. Киев: Вища школа, 2005. 239 с
5. Стандарти і директиви для Агентств гарантування якості у вищій освіті на території Європи // European Associationfor Quality Assurancein Higher Education. 2005. Helsinki. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://rc.edu.ru/bp/Directions/EducationQuality/StdDirectivesEuro.doc.
6. *Хриков Є.М.* Управління якістю освітніх послуг кафедри вищого навчального закладу // Проблеми управління освітою і навчальними закладами. Донецьк: ДонНУ. 2008. С. 175–180.
7. *Яременко П.С.* Якість освіти в України. Киев: Лібра, 2011. 157 с.
8. *Ясінець П.С.* Якість освіти у ВНЗ. Киев: Лібра, 2008. 212 с.
9. *Яхнін Я.К.* Сучасні підходи до якості освіти. Киев: Наукова думка, 2010. 143 с.

УДК 37.036

Рысбаев С.К.
доктор педагогических наук, профессор
академик МАПСН (Москва), заведующий
лабораторией госязыка
Кыргызской академии образовании,
Кыргызстан

Сочинение как творческая деятельность ученика

Аннотация. Автор предлагает один из способов развития устной и письменной речи, культуры общения, умение точно, ясно, грамотно и образно выражать свои мысли при изучении кыргызского языка и литературы. Формой самостоятельной письменной работы ученика автор рассматривает сочинение.

Ключевые слова: изучение кыргызского языка, лексико-грамматическое строение слов, сочинение, классификации проблемно-тематических сочинений, развитие устной и письменной речи.

Одной из важных задач школы при обучении родному языку, является развитие у детей письменной, устной речи и их культуры. Вся эта работа осуществляется совместно и в комплексе на уроках языка и литературы. Язык и литературу нельзя рассматривать как разные предметы. Так на языковых предметах мы уделяем внимание на лексико-грамматическое строение слов, а на уроках литературы мы делаем упор на литературно-эстетическую и композиционно-содержательную часть. Все это вместе взятое составляет цель изучения родного языка. Цель кыргызского языка и литературы – развитие устной и письменной речи, культуры общения, умение точно, ясно, грамотно и образно выражать свои мысли.

Основной формой самостоятельной письменной работы ученика по-прежнему остается сочинение. В программе по кыргызскому языку вопросам написания сочинения уделено большое внимание. Для этой цели в школах, начиная с 8-го класса, выделены специальные часы и дана их тематика. Однако, это не означает, что надо только тренировать ученика правильно писать сочинение, на занятиях необходимо заострить внимание учителя на работу с учениками. Включенный в программу «Байланыштуукеп» тоже дается с целью ориентации ученика на написание письменных работ как сочинение, изложение, докладов и тем не менее, они не могут показать полностью научно-методические направления этой работы. В школах Кыргызстана в Базисном учебном плане на письменные работы в 5–6-х классах выделено 47 часов. Из них в 5 классе – 6 часов, в 6 классе – 5 часов, в 7 классе – 8 часов, в 8 классе – 7 часов, в 9 классе – 7 часов, в 10 классе – 8 часов, в 11 классе – 6 часов. Такое распределение часов по классам мы считаем правильным и вполне обоснованным. При составлении календарного плана учителя сами по мере возможности и необходимости распределяют их по четвертям.

Но используются ли учителями эти запланированные часы? Проводятся ли ими письменные работы, в том числе и по написанию сочинений. Каким должна быть научно-методическая подготовка у учителей? Отвечают ли сочинения, написанные учениками, современным научно-методическим требованиям? Такие вопросы не могут не беспокоить методистов и учителей- практиков. Прочитав сочинения учащихся, мы не можем найти ответы на все вышесказанные вопросы. В реальности обстановка следующая, сочинения, которые дети пишут на уроке кыргызской литературы, по типу и жанру очень бедные. Ученики пишут сочинения скучные, похожие друг на друга по содержанию. Многие сочинения характеризуются тем, что очень похожи на тексты из учебника, которые переписываются из книги слово в слово.

Учащимся не даются правильные направления при подготовке к написанию сочинения. Поэтому оценивать такие непродуктивные, без содержательные сочинения очень сложно. Так как эти сочинения не упираются на факты или же списаны из книг, в них наблюдается шаблонное мышление, бедно изложена мысль, язык стилистически однообразен. В таких случаях понятие сочинение как творческая деятельность ученика не отвечает своему названию.

В таких сочинениях учащихся наблюдается похожие недостатки: отсутствие творческих размышлений, собственного анализа, жанрового многообразия творческой фантазии.

Как мы понимаем цели и задачи сочинений в школе? Удивительно, что посвященные этим проблемным вопросам опубликованы только две книги кыргызских ученых-методистов. Одна из них – доктора педагогических наук, профессора Б. Алымова «Мектепбейенеси» (Фрунзе. 1979) и вторая – доктора педагоги-

ческих наук ученого методиста А. Муратова «Сочинение кандайчажазылат» (Бишкек, 1991) .

В действительности же в нашей республике в научной методике преподавания кыргызской литературы в школе именно профессором Б. Алымовым одним из первых опубликован серьезный труд, посвященный вопросам подготовки детей к написанию сочинения, позволивший ученикам получить не формальные знания, а овладеть творческими навыками. Доктору педагогических наук Муратову А. удалось дальше развить идеи Алымова Б., благодаря его усилиям были раскрыты отдельные его секреты. В трудах этих ученых имеются многочисленные примеры по проведению научно-методического анализа письменных работ школьников. Приводятся достаточное количество рекомендации и советов по написанию сочинении как для учителя так для и учеников. Например: «Писать сочинение – отмечал А. Муратов – это наука, которой надо учиться всю жизнь, никто никогда не может сказать, что полностью овладел этим видом письменной работы.

И чем глубже мы вникаем в нее, тем больше открываются новые секреты, новые просторы для размышления, словно бесконечная вселенная.

Одним из важных видов творческой письменной работы ученика, является сочинение, в котором содержится система требовании определяющие речь ученика, уровень развития культуры речи и проверка грамотности.

Методист А. Муратов, давая объективную характеристику сочинениям, одновременно проводит анализ очерков, рецензии, статей, репортажей, повестей, писем, песен, драм и осуществляет анализ используемых в нем разновидностей слов.

Ценность этого труда в том, что ученый дает научно-методическое определение критерия оценивания сочинении учащихся, подтверждая их доказательствами через типичные, пунктуационные и стилистические ошибки в работе. Следует отметить, что и в русской литературе проблеме написания сочинений посвящены немало трудов. Среди них можно отметить ученого-методиста Ю. А. Озерова «Раздумья перед сочинением» (М.: «Высшая школа», 1990).

Автором в книге даются типы классификации проблемно-тематических сочинений, которые в дополнении к теории литературы могут укрепить технические знания ученика по предлагаемым темам художественных текстов, идеи, системы образов, композиции и др. В конце предлагаются образцы сочинений, темы и их примерные планы. Эта книга является большим помощником для старшеклассников и полезной для учителей школ.

В практике работы кыргызских школ, как известно всем, существует 2 типа сочинений: литературное сочинение и сочинение на свободную тему, и 3 вида сочинений: биография, творчество писателя, теоретико–идеиные значения системы образов. Оценивание сочинений производится по содержанию и грамматическим ошибкам, основное внимание при этом уделяется его содержательной части. Неоспоримо то, что это начало формирования литературно -теоретических ценностей школьников, но самое главное, что такие понятия на долго сохраняются в душе. Что можно узнать через сочинения?

Во-первых, через сочинение можно узнать уровень литературного знания, сформированность этико-эстетических чувств учащихся;

Во-вторых, можно узнать состояние грамотности в его письменной и устной речи ученика;

В-третьих, умеет ли самостоятельно размышлять, собирать и анализировать факты, обобщать и делать заключение.

В-четвертых, определить гражданскую активность, уровень патриотического и общественного сознания, в целом позволяет оценить духовное развитие самого ребенка.

Через сочинение раскрываются цели и задачи, мысли и думы автора. Хочется сказать, что сочинение – это развитие литературного знания, эстетических чувств и духовного образования ученика. Это связано с тем, что в основном материал сочинения всегда основывается на литературном произведении и на фактах из жизни, опыта ученика, в его работе отражаются взгляды, размышление о прочитанном.

Несомненно то, что в основу сочинения ученика на свободную тему должны лечь факты из жизни, его отношение, мысли о будущем, среда где он живет, его реальные представления о картине окружающего мира. Как мы должны достичь этого?

Во-первых, необходимо воздержаться давать ученикам однотипные, похожие по содержанию тексты, надо по каждой теме сочинений объяснять его тип, жанровые особенности и различия.

Во-вторых, обратить особое внимание на подготовку ученика к написанию сочинений. Для этого нужно заранее ознакомить учеников с образцами готовых текстов, с художественно-композиционными построениями, языковыми средствами, а также разобрать его стилистические и другие особенности. Без таких системных и повседневных усилий невозможно хорошо подготовить учащихся к написанию сочинений.

Говоря о требованиях к выпускникам 11-го класса по кыргызской литературе следует отметить, что они должны отражать следующие аспекты:

- функция литературы, роль литературы в обществе, эстетическая служба, познавательность, нравственно -воспитательная функция;
- этапы развития процесса кыргызской литературы, его главные тенденции и традиции.

- сюжеты прочитанного произведения, композиционные особенности, системы образов;
- идейно-нравственная проблематика произведения;
- типичные, индивидуальные качества в характере главного героя произведения;
- знание основных признаков литературно-теоретических источников;
- описание событий в художественных произведениях, описание разных ситуаций, умение устно рассказать и на основе этого представить сюжетную картину;
- уметь анализировать и определять идейно-художественное единство и ценность произведения, при этом, не искажая позицию автора;
- умение выделять и показать основную проблематику произведения;
- уметь выделять основные элементы сюжета, композицию, систему образов и умение доказать средствами языка идейную художественную ценность произведения;
- уметь самостоятельно и объективно оценивать прочитанное произведение;
- уметь составлять план сочинения;
- уметь написать сочинение по изученным произведениям с разной формой и содержанием;
- готовить рефераты, доклады на литературные темы;
- уметь писать аннотации и рецензии по прочитанным произведениям и др.

Все вышесказанное помогает повысить уровень литературных знаний учащихся, понимание произведения, умение самостоятельно анализировать образы, а также развивает письменную и устную речь.

В результате у учащихся формируются устойчивые навыки написания сочинений. В научных трудах Озерова в практике работы школ выделяется 3 вида проблемно-тематических принципов. Это: сочинение-характеристика, литературно-критическое сочинение и сочинение на свободную тему. Далее эти три вида сочинений подразделяются по следующим особенностям:

1. Сочинение-характеристика: характеристика одного литературного образа (героя); характеристика-сравнение двух литературных героев; описание нескольких литературных героев; общая характеристика литературных героев.
2. Литературно-критическое сочинение: анализируется одна тема; характеризуются отдельные моменты творчества писателя или дается характеристика его тематики; исследование содержания и формы по проблемам, описанным в произведении; анализ критико-дискуссионных статей; анализ общественно-исторических событий, изложенных в произведениях.
3. Сочинение на свободную тему: отражение личных наблюдений; личные размышления и переживания.

Все вышесказанное являются основными типами сочинений в общеобразовательных школах Кыргызской Республики.

Ученик может достаточно творчески отнестись к написанию сочинений, если его заранее ознакомить с темой, типом и жанром, на которую он будет писать сочинение. Как нам хорошо известно, существует следующие стили речи: разговорный, литературно-художественный, публистический, официально-деловой и научный. Как отмечает методист А.М. Гришина-Земскова, есть 3 вида жанра – художественный, публистический и сочинение в научном жанре. («Сочинение в газетных жанрах»). 4–8 кл. М., 1997, 8–6). Методист А. Баланкин писал, что сочинение можно делить на 8 видов: сочинение на литературную тему; сочинение на свободную тему; сочинение – рецензия; портретный очерк: сочинение – сравнение характеристик; сочинение – аннотация; сочинение – повесть; сочинение – фельетон и др.

Все вышесказанное, на самом деле, дает толчок самостоятельному мышлению ученика. И при этом следует давать различные способы составления композиций, формирования предложений, на которые ученик обратит свое внимание.

Теперь поговорим о жанровых разновидностях сочинений. Методист Ю.А. Озеров предлагает следующие виды сочинений: сочинение – характеристика; сочинение – литературный портрет; сочинения – рецензия; очерк-сочинение; сочинение в виде литературно-критических статей; сочинение – памятка; сочинение – дневник; сочинение – песня.

Вместе с этим методист по каждому виду сочинения выделяет особые характерные признаки, композиционные различия и предлагает некоторые образцы. Это хорошая и полезная научно-методическая и практическая помощь учителю и ученику.

Но несмотря на то, что все вышесказанное является необходимым и правильным, их нельзя навязывать ученику. Поэтому их надо давать ученикам с учетом возрастных особенностей. Эти рекомендации можно применять в классах с литературно-лингвистическим уклоном или в профильных (журналистский, с углубленным изучением языка). На основании проведенных выше исследований и на основе практики работ для кыргызских школ мы предлагаем следующие виды сочинений:

1) Сочинение-характеристика (анализ образов);
2) Сочинение-очерк (описание жизни и творчестве писателя);
3) Сочинение-рецензия (анализ произведения);
4) Сочинение-публицистика (чаще всего на свободную тему);
5) Сочинение-рассказ или сочинение- новелла (на примере образа героя и на его основе

творчески составить свободный образ);

6) Сочинение-поэма (на основе одного образа или на свободную тему);
7) Сочинение-пьеса (полемического характера, в виде беседы);
8) Сочинение-репортаж (изложение событий);
9) Сочинение-этюд (описание природы);
10) Сочинение-фантастика (жизненные происшествия, обогащенные фантастическими сюжетами);
11) Сочинение-сказка (реальные обстоятельства превращают в сказочный сюжет или в их сочетании);
12) Сочинение-постановка (зная судьбу героев самостоятельно фантазируя, пишет новое произведение);
13) Сочинение-эссе (сокращенное описание сюжета или содержания произведения);

Такие жанровые особенности сочинений помогут детям критически посмотреть на литературные произведения, сформулировать личные взгляды на творчество автора.

Литература

1. *Алымова Б.*, Мектеп сочинениеси», Фрунзе. 1979.
2. *Муратов А.*, Сочинение кандайча жазылат, Бишкек, 1991.
3. *Озеров Ю. А.*, Раздумья перед сочинением, М.: Высшая школа, 1990.
4. *Гришина-Земскова А.М.* Сочинение в газетных жанрах, 4–8 кл. М., 1997.
5. *Рысбаев С.К.* Окуучунун дилбаяны, Б., 2013.

УДК 647.0.(0481(575.2)

Супатаева Эльвира Акиновна
старший научный сотрудник
Лаборатории педагогики и профессионального образования
Кыргызской академии образования
Кыргызская Республика, г. Бишкек

Исторический ракурс становления высшей школы Кыргызстана

Аннотация. На основе историко-педагогического обзора исследований, рассматривается содержание понятий «образование», «высшая школа», «высшее профессиональное образование». Проводится анализ истории становления высшей школы Кыргызстана и ее современное состояние.

Ключевые слова: образование, высшая школа, высшее профессиональное образование, становление и развитие, вуз, система образования.

На современном этапе общество переживает период глубоких структурных, социокультурных преобразований. В системе глобального и регионального образования, как и в обществе в целом, происходят серьезные изменения, смысл которых объясняется поиском нового в образовании, соответствующего современным тенденциям развития общества. По своему значению образование носит приоритетный характер, является значимой ценностью в человеческой жизни.

Исследователи отмечают, что первые представления о сущности истинного знания и его различения со «знанием по мнению», о роли образования в воспитании сформулированы Парменидом и Гераклитом и были закреплены в философии сократовским поворотом к человеку. Платон и Аристотель рассматривали образование не только как постижение знаний, но прежде всего как изменение сущности человека, процесс его воспитания. Академии Платона и Ликею (лицею) Аристотеля принадлежит непреходящая во времени и по значению роль в становлении образования как социального института.

Исходя из историко-педагогического обзора исследований, известно, что слово образование как устоявшийся педагогический термин ввел основоположник теории обучения Иоганн Генрих Песталоцци в 1780 г. В русском языке в том же значении применил Н. И. Новиков. Со второй половины 19-го века понятие образование рассматривалось в широком смысле как результат всех педагогических влияний на развивающиеся души. В научно-педагогической среде постепенно складывается мнение, что образование – это не только состояние, но и совокупность педагогической работы, посредством которой достигается образование.

До периода 50-х годов образование в советской педагогике рассматривалось как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для практической деятель-

ности, а в 60-х уже как процесс и результат этой деятельности. Такая же содержательная трактовка этого понятия принята 20-й генеральной конференцией Юнеско в 1978 г., где записано, что это процесс и результат совершенствования способностей и поведения личности при которой она достигает зрелости и индивидуального роста.

Российские ученые Бордовская Н. В., Реан А. А. [1] выражают мнение, что система образования в целом – это открытая и непрерывно развивающаяся система, обладающая следующими свойствами:

1. Система образования эффективна, если соответствует времени и основывается на стратегии развития общества и человека в нем.

2. Система образования ориентирована на будущее.

3. Система образования постоянно обновляется целями, содержанием, образовательными технологиями, организационными формами, механизмами управления.

В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Заметно повысилась социальная роль образования: от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. В последнее десятилетие мир изменяет свое отношение ко всем видам образования. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса.

В современных условиях высшая школа является одним из важнейших социальных институтов общественного воспроизводства, человекосозидания.

Высшая школа представляет собой расширяющийся и углубляющийся спектр общественно-полезной деятельности, выступает особым и целостным комплексом общественных и социальных взаимосвязей и отношений. На их основе вырастает специфическая формальная и неформальная структура организаций и учреждений. В сфере высшего образования складываются определённые нормы, принципы, обычаи, традиции и особая духовно-нравственная атмосфера, соответствующие административно-правовые установления. Высшая школа выполняет всё возрастающие социально-ролевые функции по подготовке высококвалифицированных кадров, трансляции духовно-нравственного опыта прошлых поколений, стабилизации и гармонизации общественных отношений.

На протяжении веков складывались национальные системы образования, отражающие определенные национально-духовные ценности, исторический опыт и этапы формирования культурно-исторической общности.

Два исторически определившихся типа университета: средневековый корпоративный, закрытый, второй – реформированный, гумбольдтовский «храм науки» (Ю. Каграманов, А. Андреев). Третий тип, формирующийся на современном этапе вокруг таких понятий, как образование через всю жизнь, непрерывное образование, самостоятельный выбор обучаемым траектории, технологий, процессов образования [2] .

Миссия высшей школы – быть системообразующим социальным институтом созидательных, инновационных процессов, идущих во всех сферах общественной жизни страны. Она призвана быть социальным, профессионально-подготовительным, научно-образовательным, интеллектуальным, культурно-просветительным центром, определять перспективные направления и прогнозные параметры деятельности для власти, бизнеса и общественных структур, формулировать правила и нормы экономического и социального поведения.

В прошлом в высшей школе сложилась определенная отраслевая и профильная структура учебных заведений, в которой содержание обучения нашло отражение в учебных планах и примерных образовательных программах. С середины 90-х гг. в действие вступают образовательные стандарты. Сегодня вузы осваивают стандарты уже третьего поколения с их компетентностно-деятельностным подходом, диалогическими отношениями в учебном процессе, новыми ролями обучаемых и обучающих. Стремительное обновление знаний, невозможность воспроизвести в образовательном процессе изменяющуюся научно-информационную панораму современных знаний приводит к становлению таких явлений, как «образование через всю жизнь», а на смену принципу «образование на всю жизнь» приходит «образование через всю жизнь».

Содержание высшего профессионального образования выступает как фундаментальная научная проблема. В профессиональном сообществе развернулась дискуссия о месте и функциях специалитета, бакалавриата и магистратуры. Среди новаций последних лет наибольшее внимание вызвали компетентностный и личностно-ориентированный подход, кредитно-модульная система, системы управления качеством.

Высшее образование – совокупность систематизированных знаний и практических навыков, позволяющих решать теоретические и практические задачи по профилю подготовки, используя и творчески развивая современные достижения науки, техники и культуры.

Подготовка подрастающего поколения к жизни и осуществление тех целей и задач, которые выдвигаются обществом в области образования и воспитания, немыслимы без системы образования. Сама система образования формировалась постепенно.

История развития образования органически связана с развитием общества, человеческой цивилизации. Между ними существует взаимозависимость. Общественный прогресс, как правило, давал импульс к прогрессу в сфере образования.

Согласно истории уже за много тыс. лет до н.э. в странах Древнего Востока (Китай, Египет, Вавилон, Ассирия и др.) возникли школы разных уровней; в школах высшей ступени молодёжь изучала произведения философов и поэтов, включая некоторые сведения о законах природы, небесных светилах, минералах, растениях, животных и др.

Разделение образования на ступени сохранилось до наших дней. По мере развития науки, техники и культуры изменялось их наименование, появились промежуточные ступени, расширялось содержание и непрерывно повышался научный уровень образования на каждой ступени.

Однако представление о высшем образовании в современном понимании стало складываться лишь в средние века. В XI–XII вв. появились светские высшие школы, в которых обучение и научная работа органически связывались в единый учебный процесс и в основу обучения были положены не только теоретические исследования, но и наблюдения, опыт, эксперимент (первая светская медицинская школа в Италии – Салерно, XI в.). В XII–XII вв. в различных странах Европы (Италия, Испания, Франция, Англия) стали возникать университеты, в 1348 в Праге был учреждён первый славянский университет.

Как известно история образования – есть часть истории общества в целом. Состояние государства – это одновременно и причина и следствие работы системы образования.

Система образования, прежде чем сложилась в современном виде, прошла долгий и сложный путь исторического развития.

Мы хотели бы отметить следующие факторы в развитии системы образования Кыргызстана:

1. Влияние религии.

Согласно историческому анализу в середине 10 века каганат Караханидов принял исламскую веру. В то время на территории Кыргызстана использовался арабский алфавит. Распространение ислама, развитие мусульманской философии привели к необходимости создания специальных учебных заведений – мектебы и медресе. Однако кочевой образ жизни кыргызов, отдаленность от религиозных центров и трудность проникновения служителей ислама в горный Тянь-Шань не создавали достаточных условий развития светского образования и в итоге на территории современного Кыргызстана они появились в начале XIX столетия.

В медресе готовили служителей культа – мулл и учителей начальных мусульманских школ-мектебов. В основном медресе создавались в местах проживания оседлого населения. Первыми учителями в Кыргызстане были воспитанники мектебов и медресе таких крупных городов Средней Азии, как Бухара, Коканд, Хива, являвшихся центрами пропаганды ислама.

До Октябрьской революции в Пишпекском уезде, Пржевальском уезде и в основном Южном Кыргызстане было открыто много средних учебных заведений – медресе и мектебов.

2. Исторические и социальные преобразования.

Важное историческое событие произошло для современного Кыргызстана в 50–70-х гг. XIX в.– это присоединение к царской России. Наметился существенный прогресс в образовании. С приходом русского населения, появились светские школы и другие учебные учреждения: русская начальная школа (1874 г.), русско-туземная школа (1884 г.), сельскохозяйственная школа (1888 г.), специальная женские русско-туземная школа (1914 г.), прогимназия для девочек (1916 г.). В начале XX века единственным средним учебным заведением в Кыргызстане была Бишкекская мужская гимназия.

Резкие изменения в развитии образовании населения Кыргызстана произошли в связи с установлением Советской власти.

В советский период вместо бывших мусульманских школ, школ нового типа, русских школ, русско-туземных школ были организованы советские школы. Для ликвидации безграмотности советского населения 25 июля **1930 года** было введено ЦК ВКП (б), на основе решений XVI съезда партии постановление о всеобщем начальном образовании и введении семилетнего обучения. В **1939** г. XVIII съезд ВКП (б) поставил задачу перехода на всеобщее среднее образование в городах и завершения всеобщего обязательного семилетнего обучения в деревне во всех национальных республиках. Осуществлению этой задачи помешала война 1941–1945 гг. После ликвидации причиненных войной разрушений, СССР в **1950 году** полностью осуществил **обязательное 7-летнее обучение**. В **1958 году** был принят закон, вводивший в СССР **обязательное 8-летнее образование**. В **1977 году** Конституция СССР законодательно закрепила в статье 45 введение **всеобщего обязательного 10-летнего среднего образования** молодежи.

В советский период образовательная система была строго урегулирована. Все предметы были подчинены партийному принципу и были под большим влиянием коммунистической идеологии.

Становлению высшего образования в Кыргызстане послужило важное событие 13 января 1932 года было организовано первое высшее учебное заведение – Кыргызский государственный педагогический институт с физико-математическим, биологическим, историческим и литературным факультетами. При Кыргызском государственном пединституте было открыто: вечернее отделение (1934 г.), в 1937 году – заочное, а в 1935 году был открыт двухгодичный учительский институт.

На базе этого института в 1951 году был организован Кыргызский государственный университет. В настоящее время – Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына.

В подготовке кадров с высшим образованием в области сельского хозяйства важную роль сыграл Зооветеринарный институт, созданный в 1933 году. Впоследствии он был преобразован в 1939 году в Кыргызский сельскохозяйственный институт им. К.И. Скрябина и в данное время -Кыргызская аграрная академия.

Подготовку кадров с высшим образованием в области медицины в Кыргызстане начал осуществлять Кыргызский медицинский институт, организованный в 1939 году. На базе этого института в 1996 году была учреждена Кыргызская государственная медицинская академия имени И.К. Ахунбаева.

Первое крупномасштабное научно-исследовательское учреждение было создано во Фрунзе в 1943 году. Это был Кыргызский филиал Академии наук СССР. В 1954 году на базе этого филиала была образована Академия наук Киргизской ССР (организатор и первый президент – академик И.К. Ахунбаев). В 1992 году, после образования на территории Кыргызстана самостоятельного суверенного государства, Академия наук республики была преобразована в Национальную академию наук Кыргызской Республики (НАН КР).

Инженерные кадры в области геологии, горного дела, строительства, вычислительной техники и др. впервые в Кыргызстане начал готовить Фрунзенский политехнический институт, созданный в 1957 году на базе политехнического факультета Кыргызского государственного университета (организатор и первый ректор – профессор Г.А. Сухомлинов). В 1992 на базе политехнического института начали действовать Кыргызский технический университет и Кыргызский архитектурно-строительный институт, в данное время его преобразовали в Кыргызский государственный университет строительства, транспорта и архитектуры (КГУСТА).

В 1952 г. был организован Кыргызский женский педагогический институт, в настоящее время это один из крупнейших вузов Кыргызстана – Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева.

В 1951 г. был открыт Ошский педагогический институт, преобразованный в 1992 г. в Ошский государственный университет.

В 1953 г. в Караколе был открыт Педагогический институт, в данное время – Иссык-Кульский государственный университет имени К. Тыныстанова.

В 1955 г.– Институт физкультуры и спорта, в наши дни Кыргызская государственная академия физической культуры и спорта.

В 1967 г.– Кыргызский государственный институт искусств.

В 1979 г.– Фрунзенский педагогический институт русского языка и литературы, ныне один из лучших университетов Кыргызстана – Бишкекский гуманитарный университет имени К. Карасаева.

Были открыты специальные средние учебные заведения, например, Майлуу-Сайский электромеханический техникум, Ошский техникум строительства и торговли, Ошский, Каракольский, Нарынский, Бишкекский музыкально-педагогические учебные заведения и др.

Первое музыкальное специализированное учреждение в Кыргызстане было открыто в 1933 году. Это было музыкальное училище имени Куренкеева.

В начале 80-х годов в Кыргызской ССР было 10 высших учебных заведений.

Система высшего образования в советский период реализовывала типовые для всех высших учебных заведений страны пятилетние образовательно-профессиональные программы с присвоением выпускникам квалификации по определенной профессии. Кыргызстан унаследовал от СССР развитую систему высшего образования.

После обретения независимости в 1991 году в Кыргызстане начала формироваться и воплощаться в жизнь собственная политика в области образования, направленная на достижение современного уровня качества и доступности, коренное обновление содержания, форм и методов обучения, организационных основ деятельности, приумножение интеллектуального потенциала страны.

С начала 1990 г. начали создаваться школы-гимназии с углубленным изучением отдельных предметов и профориентацией.

В период суверенного становления система высшего образования получила динамичное развитие. В четыре раза выросла сеть высших учебных заведений. Во всех крупных регионах Кыргызстана были открыты высшие учебные заведения – университеты: Ошский государственный университет (1992 г.), Джалал-Абадский государственные университеты (1993 г.), Нарынский государственный университет (1996 г.), Баткенский и Таласский государственные университеты (2000 г.).

Реорганизованы многие институты в университеты и академии.

Были созданы Кыргызская национальная консерватория, и Национальная Академия художеств имени Т. Садыкова и др.

В целях интеграции образовательных систем различных стран в республике были созданы межгосударственные высшие учебные заведения (двойного подчинения), такие как Кыргызско-Российский (Славянский) университет (1996 г.), Кыргызско-Турецкий университет «Манаса» (1996 г.) Кыргызско-Узбекский университет и др.

Появились частные вузы, например Американский университет в Центральной Азии (1997 г.), Кыргызско-Российская академия образования, Восточный университет имени Махмуда Кашгари-Барскани (Кувейт), Международный университет «Ала-Тоо» (Турция) и др. [3]

Стали функционировать филиалы вузов других стран СНГ, например Бишкекский филиал Международного славянского института и др.

На 2011–2012 гг. в Кыргызской Республике 54 вуза: 33 – государ-

ственные и 21 – частные [4, с. 286]. При этом последние готовят всего 8 процентов от общего числа обучающихся. 22 высших учебных заведения финансируются за счет госбюджета, остальные находятся на самофинансировании.

Необходимо отметить, что за последние 5 лет численность государственных вузов значительно не менялась – так, в если в 2007 году она составила 33 ВУЗа, то в 2012 году – 33. Вместе с тем, в республике выросло количество частных ВУЗов. Так, согласно данным Национального Статистического Комитета за пять последних лет в период с 2007 по 2012 г. их количество выросло с 16 до 21.

Сегодня в республике имеются классические университеты с фундаментальной подготовкой, профильные институты, академии и консерватория, а также высшие учебные заведения, сочетающие фундаментальность с многопрофильностью подготовки специалистов.

Литература

1. Педагогика. Учебник для вузов. СПб: Издательство «Питер», 2000. 304с.
2. *Дзиов А.Р.* Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства, 2012.
3. *Супатаева Э.А.* О становлении и развитии высшего педагогического образования в Кыргызской Республике // Вестник КГУ им. И. Арабаева Бишкек, 2013.
4. Образование и наука в Кыргызской Республике [Текст] // Статистический сборник. Бишкек, 2012. С. 286–288.

УДК 37.001.76

Лемпинен Петри
ведущий советник по обучению в течение всей жизни
Финской конфедерации профсоюзов STTK
Хельсинки (Финляндия)

Финская система образования и системы квалификаций*

Аннотация. В статье отражено состояние дел в Финляндии относительно внедрения национальной рамки квалификаций, основанной на результатах обучения и компетенциях. Данная проблема представлена на общем фоне успешного развития финской системы образования и обучения и реализации стратегии обучения в течение всей жизни. Автором описан также процесс формирования и реализации образовательной политики и роль в этом процессе различных заинтересованных сторон. Показан конфликт интересов и другие препятствия, замедляющие принятие в стране национальной рамки квалификаций.

Ключевые слова: национальная система квалификаций, образование, образовательная политика.

Introduction to policy making

Education policies in Finland are based on the idea of continuity. After the general elections, which take place every four years, the political parties forming the coalition agree on a common programme. The Government Programme sets out the main functions and political goals of the government. Naturally this covers also education policies [24] .

The new government also agrees on a five-year development plan for education and research which has been detailed and partly technical action plan for the Ministry of Education and Culture. It has the nature of a multi-annual working plan.

Naturally, the development plan is based on the Government Programme, but its preparation starts even before the elections. The idea is to collect and process different development needs and ideas so that they can be fed into the program of the government. This aims at ensuring that policies are characterized more by evolution than by revolution. The Government Programme gets inputs also from the party programmes of the coalition members.

The Development Plan is prepared in cooperation by politicians, civil servants and stakeholders, like social partners, the trade unions and employer organizations.

The Ministry of Education and Culture (MOEC) is in charge of education policies. (Until First of May 2013 it was Ministry of Education). They prepare legislation which is approved by the Parliament and they prepare lower level degrees and statutes that are approved by the Government of by the Ministry itself. The Ministry is supported by the National Board of Education (NBE) which is the central agency for education development. The NBE is e.g. in charge of preparing the curricula for national qualifications.

* Статья печатается в авторской редакции.

Most policies and legislation are prepared through multi-stakeholder partnership which is an integrated part of policy-making in adult, higher and vocational education. The government cooperates with social partners but they also have a regular consultation with nationwide organizations representing the interests of students, vocational colleges, higher education institutions, parents etc. Teachers and the Trade Union of Education as their representative are among the key players in this cooperation. In practice the cooperation is usually organized through a taskforce of experts with a certain specific task nominated by the ministry.

Education in Finland

The modern education system dates back to 1960's when Finland approved the legislation for development of higher education institutions. The aim of the law was to secure resources for the growing higher education sector. At the same time Finland took the decision to widen the network of universities throughout the country. The second initiative was to create a single 9-year basic education for all children. Both decisions were implemented in the 1970's. The comprehensive school as it was called in the 1970's brought the PISA success to Finland in 2003.

For more than half a century equal opportunities for all citizens to quality education has been the driving ideology behind the Finnish education policies. In Finland education leading to formal qualifications is free of charge for citizens also in higher education. The education is understood as a mean towards economic competitiveness and the well-being of individuals.

The current education system is composed of three levels:

- nine-year basic education (comprehensive school) for the whole age group, preceded by one year of voluntary pre-primary education,
- upper secondary education, comprising general education and vocational education and training (vocational qualifications and further and specialist qualifications),
- higher education, provided by universities and polytechnics.

The education system in Finland has evolved over the decades which explain complexity of the system. The system is constructed piece by piece. Consequently all sub-sectors have their own legislation, financing and degree structures. Only recently there have been attempts to create common terminology and to create an overarching qualifications framework. However this work is not yet finalized [24] .

There are separate laws for basic education, general upper secondary education (lycée, gymnasium), vocational upper secondary education, vocational further training for adults, polytechnics and universities. Until early 1990's there were more than 50 laws regulating education [15] .

After completing the basic education students are expected to continue their studies in the upper secondary education even if it is not compulsory yet. They can choose either the academic or the vocational path. Both build upon three year programmes and grant eligibility to higher education.

Basic education and secondary education – both general and vocational – have national core curricula prepared by the National Board of Education. The general upper secondary school ends with the matriculation test, which is the only national test in the Finnish education system. Otherwise vocational qualifications and higher education degrees are awarded by institutions and their rectors [22] .

Also higher education is divided into academic and vocational sectors. The academic sector consists of universities which engage in both education and research and have the right to award doctoral degrees. The polytechnics are multi-field institutions of vocational higher education educating mostly bachelors and since 2005 also masters.

Finnish qualifications and their proposed EQF levels [21] are presented below:

EQF level	University, general education	Polytechnics, vocational
8	Doctor	
7	Masters	Masters
6	Bachelor	Bachelor
5	–	Specialist vocational qualification
4	The Matriculation Examination and completion of the upper secondary school syllabus	Vocational qualification Upper secondary vocational qualification
2	Basic Education	

Vocational qualifications

In the 1990's the vocational education and qualifications changed dramatically. The aim was to create a coherent system covering both the content and structures of vocational education and training (VET). The intention was to support workers mobility on the labour market and to open access to further studies to all students completing upper secondary education [15] .

The first reform was to create the system of competence-based qualifications for adults in 1994 [1]. Originally, the aim was to create a system for validation of informal and non-formal learning. The motivation was to raise the skill levels of the work force by providing formal qualifications based on skills development during the work career. Candidates are not required to participate in education or training to before applying for skills tests [12]. The birth of this system was a good example of cooperation between the social partners and the education authorities.

From the beginning, the competence-based qualifications have been supported by state funded continuing training. Both the Ministry of Education and the Ministry of Employment and Economics fund continuing training that can take place

at the work place as apprenticeship, or at training center. Adults can also study at VET colleges. In practice, competence-based qualifications have become the system for continuing vocational training (CVT). They are often called vocational training for adults.

In order to complete a competence-based qualification, candidates demonstrate certain skills and competences required in the occupation and described in the Requirements of Competence-based Qualifications defined by the Finnish National Board of Education [1] .

Since 1994 the VET system has included three types of qualifications: vocational qualifications, further vocational qualifications and specialist vocational qualifications. Vocational qualifications can be obtained by studying at a VET school. The idea was that further vocational qualification could be obtained three years later based on three years of work experience and further training. The specialist vocational qualification covers the most demanding tasks of trade or occupation [25] .

Since 1999 vocational qualifications have expanded to include also general subjects like mathematics and languages to give their holders eligibility to higher education [5]. Since 1999 these qualifications require three years of studies [8] .

In the 1990's, Finland created a coherent VET system that embraced separate competence-based qualifications for adults and the school-based secondary VET qualifications mainly for the youth. There were two separate laws, funding systems and often also different organizations to provide training for the two categories of target groups.

The relationship between different vocational qualifications became an issue and the Ministry of Education wanted to create principles for clarification for the whole VET system. The idea of the relevance of vocational competences and qualifications for the working life gained foothold in the early 2000s [4]. The vocational qualifications varied between the EQF levels 3 and 5 and further vocational qualifications varied from levels 3 to 5. This meant that some of the further vocational qualifications were meant as the next step in the professional growth, but some were the first step to enter the occupation [21] .

In August 2004, the Ministry of Education appointed an internal task force to identify the structure of vocational qualifications and their status. However, but they were not able to come to a common decision. One possibility was to divide qualifications for the adults and for the youth according to the target group. Another option was to develop pathways of qualifications starting from VET schools and climbing up in three steps, in way a similar to the cycles of the Bologna process [18]. The working group was appointed before the idea of the European Qualifications Framework was set as a policy goal in the European Union in the late 2004 [14] .

After the failure, the Ministry appointed a second working group with multi-stakeholder participation including social partners. They proposed modular structure to support people who have to change occupations or trades. They also proposed to have targeted specializations-based modules. One of the important proposals was to open eligibility to all higher education, including universities for everyone with a competence-based qualification. Also, this taskforce ended with a unanimous report proposing to divide VET for the youth and VET for adults [19]. The modular principle was developed further in the European Credit System for VET – ECVET [3] .

In March 2014 the Government submitted a bill to reform VET legislation. Proposals aim at better defining different vocational qualifications, further vocational qualifications and specialist vocational qualifications to reflect continuing development of competences. Based on the new legislation there will be only one Government degree for all vocational qualifications [7] .

Clear relations between different types of qualifications are important, but their relevance for the labour market is even more important. Sectors and professions are different and they have different needs. There are also differences in the recruitment of staff for different jobs. Consequently, the bill confirms that in some sectors three levels of VET qualifications are stages of professional development. In the other the further and specialist qualifications are independent from previously gained qualifications. They offer pathways for mobility between occupations and sectors. This is important because occupations and employment opportunities are subject to change in the dynamic economy.

Higher Education

Higher education is offered by the universities and the polytechnics. The dual system means that two parallel sectors have their own profiles, separate institutions, legislation, funding systems and degrees. The polytechnics address more direct needs of labour market and universities are more science oriented [2]. This is reconfirmed in the legislation and in all major policy papers including the Government Programs and Development Plans for Education and Research. The latest confirmation can be found in 2011 [11, 24] .

Participation in the Bologna process has changed the qualifications structure in Finland. There was also a growing need to internationally compare degrees and modules. Therefore Finland adopted the three-cycle degrees according to the Bologna model for academic universities. The polytechnics had their own degrees which were recognized on a par with the university bachelors. Also degrees from National Defence University educating military professionals were recognized as higher education degrees [9] .

Already in 1999 the Ministry of Education decided that polytechnics could deliver programmes for postgraduate degrees. In the late

1990s universities became aware that they should adopt the learning outcomes approach and define key knowledge and skills for each field of study [4] .

In 2005 the Ministry of Education integrated all higher education degrees from universities and polytechnics into a single framework according to the following criteria: the workload, level, learning outcomes, eligibility to further studies and qualification.

The idea was to indicate how the degrees of universities and polytechnics relate to each other. The solution came from the cycles defined under the Bologna process. The first cycle degrees include the lower university degree (Bachelor) and the polytechnic degree. The second cycle degrees include the higher university degree (Master's) and the polytechnic postgraduate degrees. The third cycle degrees include the scientific postgraduate degrees of Licentiate and Doctor. This work was based on the acting regulation and degrees, but was not based on learning outcomes [10] .

Since 2005 the polytechnics have offered also master degrees to their graduates. Before continuing for the Master degree in the polytechnic the applicant must have three years of work experience after obtaining the first degree. This is different from the universities where students continue from the bachelor degree to the master degree without any break [10] .

The bachelor degree (180 ECTS) from the university is not an independent degree but only a milestone on a pathway towards the master degree (120 ECTS more). The bachelor is expected to take three years of studies. Most of the polytechnic degrees have the duration of 3 ½ to 4 ½ years and they vary from 210 to 240 ECTS credits. The polytechnic degree qualifies for the occupation of a nurse or an engineer.

The longer and broader polytechnics programmes were not fully recognized when the Ministry taskforce integrated the degrees into a single framework. This situation has not changed since.

The working group studied the Anglo-Saxon models, which were also used as an example in preparation of the EQF. The working group talked about the expectations placed on the learning outcomes in individual degrees. The learning outcomes were divided into knowledge, which is examined in terms of breadth and depth; skills (language and communication skills); and competencies, comprising cognitive, occupational and ethical competencies [18] .

The Draft National Qualifications Framework

The idea of the National Qualifications Framework was approved in December 2007 [7]. This was more a technical than a political decision following national and international discussions around the development of the European Qualifications Framework. The Government Program adopted in April 2007, did not mention the NQF at all [11]. The European Qualifications Framework (EQF) was officially approved in April 2008. Several European Union member states had started to prepare the national qualifications framework even before the official approval of the EQF [17] .

In August 2008 the Ministry of Education appointed a taskforce to prepare the national qualifications framework (NQF) describing qualifications in terms of learning outcomes. The task of this group was to prepare a proposal on the national qualifications framework and to define its levels in terms of knowledge, skills and competences. The taskforce decided that the Finnish levels should be same than in the EQF [22] .

The taskforce determined the criteria according to which the existing qualifications could be placed on the different levels of the national and European qualifications frameworks. Finally, the taskforce proposed how to place individual qualifications and degrees on different levels of the framework. The report also makes a strong commitment to promoting recognition and validation of prior learning in all levels of formal education.

The NQF committee included a broad representation of stakeholders, including the Ministry of Education, the National Board of Education, social partners, teachers, trade unions, different education institutions and other ministries in charge of education and training for their sectors. For example, the Ministry of the Interior is in charge of training manpower for the firefighting and rescue services, the police and the border guards. This shows that formal qualifications are acquired also outside the public education system even when most of the qualifications are acquired via vocational or higher education. This fact was recognized by the taskforce.

After the taskforce had completed its task, the Government submitted two bills to the Parliament. The first expired in spring 2011 when the Parliament was dissolved for the General Elections. The second bill was submitted in May 2012, but the Parliament has not started to process it and it has not been adopted.

According to constitution, the Government can submit decrees only if there is a respective mandate in the legislation approved by the Parliament. As the NQF is not mentioned in any individual law, the taskforce proposed to make a separate law, but as of spring 2014, the process is still pending. The next general election will take place in spring 2015, so it is possible that also the second bill also expires.

The content of both bills was the same. The proposed law was to establish eight levels based on learning outcomes to cover all formal education under the ministry of education. The levels were to cover also qualifications from National Military University, Criminal Sanctions Agency, the Police University College and Emergency Services College.

Despite the delay, the principles outlined in the NQF proposal have already been used in reforms of vocational qualifications. The new VET legislation is based on the same ideas [7]. They are also used by higher

education institutions in designing their degrees.

In sum, Finland does not have a single national qualifications framework (NQF). In spring 2012 the government made a legal proposal on NQF, but the parliamentary committee for education and culture has not yet started to deal with the proposal. This is quite exceptional. Despite the delay or even a possible rejection of the NQF legislation, the principles of the NQF proposal are spreading. Currently the ideas of competences and learning outcomes are in the focus when new curricula or degrees are prepared for the vocational or higher education.

Conclusion

This article aims at describing the Finnish debate around vocational qualifications and higher education degrees during the past twenty years. Qualifications and degrees interpret outcomes of the education and training in terms of relevance for the labour markets and the outside world. Besides this technical role, qualifications and systems of qualifications can also be battle fields for different views of different societal interest groups. One sign of these contradictory interests is the fact that the Parliament has not processed the Government Bill on National Qualifications Framework proposed already in spring 2012.

The identification of qualifications and positioning them according to their status or learning outcomes is not only a technical task. The Finnish example shows that there have been strong tensions between VET for the youth and VET for adults, which have affected the development of qualifications in 2004––2007. These tensions were visible also in the divisions inside the Ministry of Education and the National Board of Education. Secondly, they are visible in the legislation, funding and governance of the two parallel VET systems. The division between the systems has been partly confirmed in the Government bill submitted in March 2014. Hence, if adopted, there will be separate laws for two VET sectors in the future, but only one Government degree to regulate qualifications.

The idea of competencies and learning outcomes started to develop long before the establishment of the EQF by the European Commission. This has been accompanied by a need to develop methodologies for validation of learning outcomes also in higher education, not only in VET. Many students enter higher education with various studies or degrees from post-secondary studies. They can also have relevant work experience. Therefore they must be able to make earlier learning visible and to have their competencies or learning recognized [20] .

This demonstrates how the lifelong learning thinking has been penetrating into education policies. Lifelong learning is not just a possibility to enter formal studies at different phases of one's life, but it is also a chance to build upon learning achievements from all fields of life when relevant.

References

1. Competence-based qualifications for adults. National Board of Education 2014. Available at: http://www.oph.fi/english/curricula_ and_qualifications/competence-based_qualifications_for_adults.
2. Education and RHYPERLINK «http://www.minedu.fi/OPM/ Julkaisut/2000/liitteet/KESU2004/eng/engKESU.html» esearch 1999–2004. Development plan. Ministry of Education. Available at: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/KESU2004/eng/engKESUsis.html? lang=fi.
3. ECVET 2009. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) .
4. Education and Research 2003–2008. Development plan. Ministry of Education. Government's decision 213. 1999. Available at: http:// www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_ 190_opm08.pdf.
5. Education and Research 2007–2012. Development plan. Ministry of Education. Available at: http://www.minedu.fi/export/sites/ default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm11.pdf?lang=fi.
6. Government bill for law on national qualifications framework. Government bill 38.2012. Available at: http://www.finlex.fi/fi/ esitykset/ he/2012/20120038.pdf.
7. Government bill for law on vocational education and vocational adult education. Government bill 12.2014. 20 March 2014.
8. Government's decision on the qualifications structure and common studies in basic vocational education. Government's decision 213. 1999. Available at: http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1999/19990213.
9. Government degree 464/1998. Asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä. 18 June 1998. (Degree on the system of higher education degrees). Available at: http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/ 19980464 (Accessed 20.3.2014) .
10. Government degree 462/2005. Valtioneuvoston asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä annetun asetuksen muuttamisesta. (Degree on changing the degree on the system of higher education degrees). Available at: http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/ 20050426 (Accessed 20.3.2014) .
11. Government Programme of Prime Minister Matti Vanhanen's Second Cabinet. 19 April 2007. Available at: http://valtioneuvosto.fi/ tietoarkisto/aiemmat hallitukset/vanhanenII/hallitusohjelma/pdf/en.pdf.
12. Law on vocational qualifications. Law 306/1994. 29.4.1994. Available at: http://www.edilex.fi/lainsaadanto/aiempi/19940306_19970639/.
13. Law on vocational education 21.8.1998. Law 630.1998. Available at: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630.
14. *Lempinen P*. The Finnish Education and Qualifications systems (Финская система образования и системы квалификаций) // Education and Science. 2014. no 5 p.126–136
15. *Meriläinen R*. Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. Superin julkaisuja, 2011.

16. Qualifications Framework. Description of Finnish higher education qualifications. Ministry of Education 2005:4. Reports of the Ministry of Education, Finland. Available at: http:// www.minedu.fi/ export/sites/ default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/ opm_265_tr04.pdf (Accessed 19.2.2014) .
17. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Available at: http://eur-lex. europa.eu/LexUriServ/LexUriServ. do?uri=CELEX:32008H0506 (01): EN: NOT. http://eur-lex.europa.eu/ LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX: 32009H0708 (02): EN: NOT.
18. Report of the Vocational qualifications taskforce. Reports of the Ministry of Education, Ministry of Education 2005:28.Finland. Available at: http:// www.minedu.fi/export/sites/default/ OPM/Julkaisut/ 2005/liitteet/ opm_276_tr28.pdf? lang=fi/.
19. A Report of the committee on the development premises and the status of vocational qualifications in the education system. Reports of the Ministry of Education, Finland. Ministry of Education 2007:1. Available at: http:// www.minedu.fi/export/sites/default/ OPM/ Julkaisut/2007/liitteet/tr01.pdf? lang=fi.
20. Recognising prior learning in higher education institutions. Reports of the Ministry of Education, Ministry of Education 2007:4. Finland. Available at: http://www.minedu.fi/export/sites/ default/ OPM/Julkaisut/2007/liitteet/ tr04.pdf? lang.
21. The National framework for qualifications and other learning. Reports of the Ministry of Education, Ministry of Education 2009:24, Finland. Available at: http://www.minedu.fi/export/sites/ default/ OPM/Julkaisut/2009/liitteet/ tr24.pdf? lang=fi.
22. National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003. National Board of Education 2003. Available at: http:// www.opetushallitus.fi/ download/47678_core_curricula_ upper_secondary_education.pdf.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

УДК 81.44

Матевосян Лианна Бениаминовна
профессор Ереванского государственного университета
президент Армянской ассоциации русистов
Ереванский государственный университет
г. Ереван, Армения

Модус – движущая сила диктума

Аннотация. Значение, которое имеет в виду говорящий, далеко не всегда совпадает с объективным смыслом высказывания. Дифференциация значений в речи происходит благодаря ситуации и интонации. Интонация – универсальное средство для выражения самых различных субъективно-модальных значений.

Ключевые слова: высказывание, скрытые смыслы, конситуация, интонация

Каждый знак имеет значение до известной степени общее для множества или большинства людей, которые вместе с тем являются истолкователями, интерпретаторами знака. Безусловно, условием существования языка и является общепонятность знаков. Однако не следует забывать о “многозначности” знаков, возникающей в различных конситуациях общения. Таким образом, можно говорить лишь об относительном постоянстве значения знака: к конситуативной обусловленности значения знака присовокупляется также индивидуальное его истолкование говорящим [см.: 6, с. 44].

Речь передает то, что нужно сообщить говорящему применительно к данной ситуации, включая и слушателя. Говорящий в силах – в известных пределах – изменять связи, установившиеся в знаке между означаемым, означающим и действительностью. Таким образом, высказывание часто оказывается “на поводу” у говорящего, а также слушателя. Каждый шаг (иначе каждое употребление) высказывания может стать практикой, преобразующей и обновляющей его значение. Значение, которое имеет в виду говорящий, может включать нечто большее, чем буквальное значение высказывания, или даже быть противоположным ему. Ср.: Ну и быстро же ты пришел! (в значении “медленно»); Ну и умный же ты! (в значении “глупый»). Переосмысление происходит благодаря иронической

интонации. Интонацию в высказывании задает говорящий [см.: 3; 4; 7]. Дифференциация значений в речи происходит благодаря ситуации и интонации.

В процессе речевого акта говорящий воздействует на слушающего, побуждая (заставляя) его узнать свое намерение. Значение, которое имеет в виду говорящий, далеко не всегда совпадает с объективным смыслом высказывания. "Не всегда можно судить по значению предложения о том, что хочет сказать говорящий своим высказыванием",– писал Дж. Серль [9, с. 68]. Обычно такие "значения говорящего" сиюминутны. Они, "впитывая" в себя конкретную коммуникативную ситуацию, рождаются и тут же погибают, не становясь достоянием всех носителей языка. Это одна сторона данного явления. С другой стороны, в процессе речевого общения мы наблюдаем, как те или иные "значения говорящего" (косвенные смыслы) повторяются и в силу этого закрепляются за данным высказыванием, которое используется уже не одним, а всеми членами языкового коллектива.

Сравним два внешне одинаковых высказывания, различающихся по смыслу: Что вы (ты) делаете (-ешь)?/!– 1) как "вопрос-проявление интереса" и 2) как "констатация неодобрения" (= *Я не одобряю Ваших (твоих) действий*). В первом случае предложение выступает в прямом значении – в значении вопроса о смысле действий адресата. Во втором случае мы имеем прагматическую интерпретацию (значение, которое имеет в виду говорящий) высказывания [см.: 5, с. 370].

Задача прагматики, как отмечает Н.Д. Арутюнова, "... вывести те общие закономерности, которые действуют в неспокойной безбрежности субъективных смыслов, и установить степень их конвенциализованности" [1, с. 357] .

Экспрессивная интонация – это конситуативный признак высказывания вообще. Эмоциональное переосмысление высказывания связано с субъективной модальностью, в терминологии Ш. Балли,– с модусом [2, с. 44], то есть с отношением говорящего к содержанию высказывания. Модус – это "нерв" языка, это то, что осуществляет движение диктума [см. о диктуме: 2, с. 44], то, что приводит в действие всю коммуникативную систему. На службе у модуса интонация – универсальное средство для выражения самых различных субъективно-модальных значений.

Таким образом, модус является смысловым организующим стержнем высказывания, движущей силой диктума. На службе у модуса – интонация.

Интонационная характеристика – это смысловая и грамматическая характеристика предложения. Ср.: Большая беда! Очень хорошо поступаете! Прекрасно! в буквальном значении и сказанные с возмущением или иронически. Например, в "Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем" Н.В. Гоголя эмоциональное переосмысление стационарных предложений Большая беда! *(= Не беда.)* Очень хорошо поступаете вы! *(= Плохо поступаете.)* Прекрасно! *(= Отвратительно! Ах, как плохо!)* привело к такому разрыву значений, что родилось антонимичное значение, иначе говоря, мы наблюдаем явление стационарной энантиосемии:

– *Так я же вам объявляю,– произнес Иван Иванович,– что я вас знать не хочу!*

– Большая беда! *ей-богу, не заплачу от этого! – отвечал Иван Иванович.*

Лгал, лгал, ей-богу, лгал! ему очень было досадно это.

– *Нога моя не будет у вас в доме.*

– *Эге-ге! – сказал Иван Никифорович, с досады не зная сам, что делать, и, против обыкновения, встав на ноги.– Эй, баба, хлопче! – При сем показалась из-за дверей та самая тощая баба и небольшого роста мальчик, запутанный в длинный и широкий сюртук.– Возьмите Иван Ивановича за руки да выведите его за двери!*

– *Как! Дворянина? – закричал с чувством достоинства и негодования Иван Иванович.– Осмельтесь только! подступите! Я вас уничтожу с глупым вашим паном! Ворон не найдет места вашего! (Иван Иванович говорил необыкновенно сильно, когда душа его была потрясена.)*

Вся группа представляла сильную картину: Иван Никифорович, стоявший посреди комнаты в полной красоте своей без всякого украшения! Баба, разинувшая рот и выразившая на лице самую бессмысленную, исполненную страха мину! Иван Иванович с поднятою вверх рукою, как изображались римские трибуны! Это была необыкновенная минута! спектакль великолепный! И между тем только один был зрителем: это был мальчик в неизмеримом сюртуке, который стоял довольно покойно и чистил пальцем свой нос.

Наконец Иван Иванович взял шапку свою.

– Очень хорошо поступаете вы, *Иван Никифорович!* прекрасно! *Я это припомню вам.*

Интонация позволяет эксплицировать любое скрытое значение («значение говорящего»). Эксплицируется то, что имплицитно содержится в высказывании. Имплицитность предполагает потенциальную эксплицитность. Имплицитность как лингвистическое явление существует постольку, поскольку существует эксплицитность, то есть имеется оппозиция имплицитность – эксплицитность (заметим – нет системы из одного знака). Неэксплицируемая информация (или значение), на наш взгляд, внутренний мотив, но не имплицитный смысл.

Заметим, что внутренний мотив и имплицитный смысл относятся к сущностям различного порядка: первый – психологического, второй – языкового. Соглашаясь с авторами "Язык и сознание: парадоксальная рациональность", в частности с А.И. Стеценко, что "... вопрос о действительном онтологическом статусе языковых явлений не может быть решен путем

апелляции к ментальности, вообще к сущностям психологического (или любого другого неязыкового) порядка, т.к. это есть путь бесконечной редукции языка к явлениям другого уровня, а также выход за рамки лингвистической предметной области, который не обеспечивает создание междисциплинарных, системных моделей языка" [8, с. 27], мы, однако, не исключаем возможности рассмотрения существования имплицитности как в языке (или речевой деятельности), так и в форме той или иной "структуры сознания", "когнитивной структуры". Однако это – объект самостоятельного исследования.

Литература

1. *Арутюнова Н.Д.* Фактор адресата // Известия АН СССР. Серия литературы и языка.– 1981.– Т. 40, № 4.– С. 356–367.
2. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка.– М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1955.– 416 с.
3. *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонации русской речи.– 5-е изд.– М.: Русский язык, 1983.– 239 с.
4. *Величко А.В.* Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев: Учебное пособие.– М.: Изд-во МГУ, 1996.– 95 с.
5. *Демьянков В.З.* Прагматические основы интерпретации высказывания // Известия АН СССР. Серия литературы и языка.– 1981.– Т. 40, № 4.– С. 368–377.
6. *Дридзе Т.М.* Язык и социальная психология.– М.: Высшая школа, 1980.– 224 с.
7. *Муханов И.Л.* Интонация в практике русской диалогической речи.– 3-е изд., перераб. и доп.– М.: Ойкумена, 1995.– 230 с.
8. *Стеценко А.П.* О специфике психологического и лингвистического подходов к проблеме языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность.– М.: Институт языкознания РАН, 1993.– С. 22–34.
9. *Searle J.R.* Indirect speech acts // Syntax and Semantics.– New-York – San-Francisco – London, 1975.– V. 3.– P. 59–106.

УДК 371.014

Франц Аза Степановна
доктор культурологии,
профессор Российского государственного
профессионально-педагогического университета
г. Екатеринбург, Россия

Соотношение традиций и инноваций в духовно-нравственном развитии студентов

Аннотация. Автор рассматривает соотношение традиций и инноваций в процессе обучения студентов. Автор считает, что условиях развития демократии процесс воспитания студентов становится более эффективным в форме оказания преподавателями педагогической помощи молодежи в ее самовоспитании. Автор подчеркивает необходимость духовно-нравственного развития студентов.

Ключевые слова: обучение студентов, духовно-нравственное воспитание, компетентная помощь педагогов.

Потребность общества в духовно-нравственном воспитании молодежи существует всегда. Особенно она обостряется в периоды деформации нравственных ценностей и возникновении замешательства значительной части не только молодежи, но и людей старших поколений в понимании отличия нравственности от различных вариантов ее антиподов. Целесообразность и необходимость осуществления вузами воспитания студентов в целях их духовно-нравственного развития подтверждается всей историей российской педагогики и этикой как наукой о морали и нравственности. «В истории российской (а фактически, по смыслу, и мировой) педагогики,– справедливо замечает профессор В.И. Загвязинский,– всегда общим ключевым понятием служило понятие воспитание» [3,4]. Поэтому развитие личности обучающихся в ходе образовательного процесса российская педагогическая наука традиционно рассматривала и продолжает рассматривать как их воспитывающее обучение. Закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет эту традицию, обязывая все образовательные организации осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся [5]. Действительно, воспитание, как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий самоопределения и социализации обучающегося

на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [5,3] не может оказаться невостребованным. В условиях развития демократии процесс воспитания студентов становится более эффективным в форме оказания преподавателями педагогической помощи молодежи в ее самовоспитании. Мысль о необходимости оказания педагогической помощи преподавателей студентам в оптимизации процесса их нравственного развития у большинства преподавателей не вызывает возражений.

Проблема заключается в том, что преподаватели испытывают серьезные затруднения в оказании студентам *компетентной* помощи. Обсуждение вопроса о содержании и формах оказания такой помощи студентам с осуществляющими на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ФГАОУ ВПО «РГППУ» преподавателями выявило ряд противоречий. Считая своим профессиональным долгом оказание воздействия на духовно-нравственное развитие студентов, преподаватели испытывают серьезные затруднения в формулировании и содержания, и форм оказания такой помощи. Педагоги отмечают, что обозначенные обязанности выполняются ими с трудом или не всегда выполняются на должном уровне, т.к. большинство педагогов в практической деятельности испытывают недостаток этико-культурологической информации или неумение применить ее на практике. Наибольшую озабоченность вызвало мнение ряда преподавателей о том, что обсуждаемые обязанности педагогами выполняются не всегда, т.к. не все педагоги понимают, что такое нравственность, и не всегда сами являются ее достойными носителями. На невозможность качественного выполнения задач нравственного воспитания в силу недостаточной подготовленности педагогов к выполнению этой деятельности прямо указывают 30% опрошенных.

Среди проблем нравственного воспитания, которые в настоящее время педагоги считают неосуществимыми, не случайно ими названы:

- сохранение культурных ценностей предыдущих поколений и их интеграция в современное общество;
- убедительное сопоставление отечественных созидательных культурных ценностей с культурой потребления и поиском максимальной личной выгоды;
- предотвращение преподавателями раннего алкоголизма, наркомании и табакокурения студентов;
- обесценивание в глазах молодежи ранних половых контактов;
- понимание ценности человеческой жизни и значимости творческих способностей;
- возвращение значимости семейных ценностей.

Исследование показало, что в ситуации сложнейших морально-нравственных изменений в российском обществе педагоги профессионального образования практически предоставлены себе как в понимании, так и в реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта. Настораживает то обстоятельство, что наряду с частными проблемами нравственного воспитания обучающихся некоторыми преподавателями названо в качестве неразрешимой проблемы само осуществление нравственного воспитания молодежи.

Вместе с тем, выполнение обсуждаемых требований Федерального государственного образовательного стандарта не просто профессиональная обязанность профессорско-преподавательского состава. Приобщение обучающихся к глубинам современной нравственной культуры в настоящее время, по нашему глубокому убеждению, является необходимой стороной профессиональной подготовки будущего специалиста. В ситуации рыночных отношений, когда профессиональный рост молодого специалиста проходит не в обстановке коллективной ответственности сотрудников за его становление, роль его личной нравственной культуры неизмеримо возрастает.

Проблема заключается и в том, что процесс приобщения преподавателями обучающихся к высотам и глубинам отечественной нравственной культуры считается руководством многих профессиональных образовательных организаций само собой разумеющимся и фактически передается преподавателям на их усмотрение. По признанию преподавателей профессиональных образовательных организаций, задачи нравственного воспитания руководством образовательных учреждений ставятся перед педагогами без какой-либо системы и в самом общем виде. Каждый из опрошенных педагогов смог назвать только одну из обозначенных ниже задач:

- довести до каждого обучаемого нормы и правила поведения в обществе;
- развивать устойчивость таких качеств личности, как научное мировоззрение, патриотизм, культура межнациональных отношений;
- развивать трудолюбие, бережное отношение к материальным ценностям общества и личному имуществу;
- развивать коллективизм, сознательную дисциплину и культуру поведения;
- формировать гражданскую позицию;
- развивать нравственно-эстетические качества;
- обеспечивать гуманистическую направленность личности обучающихся;
- развивать потребность в нравственных поступках;

- готовить конкурентоспособного специалиста;
- готовить компетентного специалиста;
- помочь студентам освоить знания и духовный опыт;
- готовить высоконравственного специалиста, уважающего национальные традиции;
- развивать в студентах самодисциплину, стремление к труду, умение принимать решения, ответственность, профессиональную этику, инициативу, толерантность, гражданственность;
- создавать условия для достижения взаимопонимания;
- помочь студентам освоить нравственную культуру общества для обогащения личной нравственной культуры.

С одной стороны, озабоченность руководства профессиональных образовательных организаций вопросами нравственного воспитания явно прослеживается: ни одной из перечисленных педагогами целей исключить из процесса нравственного воспитания нельзя. В то же время нельзя не отметить и того, что ни одна из перечисленных целей не преследует и не обеспечивает сущности и системы нравственного воспитания обучающихся. Более того, некоторые педагоги отмечают, что руководством образовательных организаций совсем не ставятся перед педагогами конкретные цели нравственного воспитания обучающихся.

А, во-вторых, руководители профессиональных образовательных организаций нередко представляют воспитание студентов как организацию культурного проведения их досуга и создание возможностей для развития художественных и спортивных талантов. Бесспорно, эти замечательные направления целесообразны для нравственного развития личности. Но ими не исчерпывается создание педагогических условий для оптимизации нравственного развития молодежи. В обстановке сложившейся подмены нравственных ценностей их аморальными антиподами для студентов, как и для преподавателей, недостаточно приблизительных, а нередко и случайных представлений о духовности и нравственности.

Не хотелось бы упрекать руководителей организаций профессионального образования в недостаточном внимании к обсуждаемой проблеме. В этом выводе обнаруживается не столько вина, сколько беда образовательных организаций. Трудно найти в настоящее время среди научной литературы убедительные теоретические исследования по обсуждаемой проблеме. Можно сослаться на недостаточную разработку теоретических подходов к проблеме, на отсутствие издания учебных пособий, методических разработок по вопросам нравственного воспитания.

Становится неудивительным, что даже при самых лучших намерениях приобщения преподавателями обучающихся к нравственной культуре, специфика нравственного воспитания определяется каждым из них по своему усмотрению, исходя из личного опыта. Выполнение рассматриваемых требований Федерального государственного образовательного стандарта, по мнению преподавателей, каждый из них осуществляет по-своему:

- личным примером достойного отношения преподавателей к нравственным ценностям;
- посредством учета педагогом своего жизненного опыта, своих убеждений, убеждений известных уважаемых людей;
- посредством учета педагогом нравственной культуры народов мира, народных традиций;
- посредством пропаганды здорового образа жизни;
- посредством культуры образовательной организации

Выбор педагогами форм помощи обучающимся в формировании их духовно-нравственных качеств так же определяются эпизодическими обстоятельствами. Педагоги указывают, что они

- проводят коллективную воспитательную работу на уроках и во внеурочное время, но используют и индивидуальные формы работы;
- проводят классные часы, тематические и индивидуальные беседы;
- воспитывают через организацию учебной и внеучебной деятельности обучающихся, через содержание своих предметов;
- воспитывают через сотрудничество с семьями обучающихся;
- воспитывают через организацию диспутов;
- воспитывают через музеи образовательных организаций (там, где они есть), используя эстетические средства литературы и искусства.

Не отрицая правомерности и значимости указываемых способов приобщения обучающихся к нравственной культуре, следует отметить, что все они носят достаточно эпизодический характер, чего не отрицают и сами педагоги.

Анализ высказываемых преподавателями целей и средств духовно-нравственного воспитания студентов свидетельствует о том, что традиционная цель образования в настоящее время не может быть достигнута без создания и осмысления инновационных средств ее достижения, которые не заменяют, а с необходимостью дополняют и обновляют традиционные средства воспитания. При этом в философии, педагогике, этике, культурологии, аксиологии в отношении понятия *нравственность* существуют как общие, так и несовпадающие представления. Этико-культурологический аспект понимания нравственности акцентирует внимание преподавателей на том, что нравственность представляет собой «духовное явление, ориентирующее людей на конкрет-

ные способы выполнения ими моральных императивов» [7, 45–46]. Нравственность как способ жизнедеятельности людей состоит из общественных представлений о нравственных качествах людей, необходимых для формирования их нравственных идеалов, нравственных чувств, разума и свободной воли, являющихся условием выбора людьми предпочитаемых ими поступков. Складывающиеся в обществе нравственные представления и нравственные чувства людей имеют ценностный характер и воспринимаются в форме субъективно понимаемого ими добра. Обобщенное понимание преподавателями и студентами нравственности, конечно, очень важно, но недостаточно. Свобода выбора каждым студентом норм своего поведения ставит перед профессорско-преподавательским составом проблему знания более глубоких теоретических основ приобщения человека к нравственной культуре общества. Для предотвращения деструктивных заблуждений студентов, оказания им действенной помощи, преподаватели должны обладать не отдельными, пусть даже высоко моральными представлениями, а владеть знаниями о современной нравственной культуре вообще и ее структуре и функциях, в частности. Было бы идеально, если бы для помощи студентам в формировании их духовности и нравственности у преподавателей была возможность сопоставлять ряд вариантов современной российской нравственной культуры. Как бы не было привлекательным для кого-то из преподавателей единообразие проявления в современном российском обществе норм нравственной культуры, невозможно игнорировать сложившуюся поливариантность ее функционирования. Наряду с традиционной нравственной культурой сложились и стали необходимыми для общества аристократический и прагматический ее варианты. Нигилистические же нравы, разрушающие и общество, и каждого отдельного человека, представляют собой реально существующую псевдокультуру. Подробное изучение концепции поливариантности современной отечественной нравственной культуры изложено автором в работе «Российские нравы: истоки и реальность» [8].

Сосуществование в России нескольких вариантов нравственной культуры сложилось объективно и делает невозможным проявление единообразия в поведении людей. Пока же нередко почти для каждого субъекта нравственной культуры представляется единственно «правильной» только нравственность своей культурной группы. Человека традиционной нравственности возмущает не только нигилистическое поведение окружающих. Он может недоумевать и по поводу аристократического стиля поведения человека («И чего из себя строит!?»), и по поводу прагматического стиля жизнедеятельности предпринимателей или организаторов («Им, что ли, больше всех надо?»). Толерантное, а, тем более, великодушное отношение друг к другу субъектов различных типов нравственной культуры пока наблюдается недостаточно часто.

В обстановке поливариантности отечественной нравственной культуры ее повседневного восприятия человеком для полноценной его социализации становится недостаточно. Оно должно быть дополнено возможностью осознанного выбора человеком индивидуальных нравственных ориентаций на основе сопоставления им ценностных характеристик каждого варианта нравственной культуры, осознанного отказа от элементов нигилистического мировосприятия и формирования на основе информированности толерантного отношения каждого человека ко всем позитивным типам нравственной культуры.

Возвращаясь к истокам темы нашего разговора, уточняем, что Законом «Об образовании в Российской Федерации» поставлена задача *духовно-нравственного* развития обучающейся молодежи. Нами в статье обозначено лишь одно из возможных разработанных автором направлений содержания и средств нравственного воспитания студентов. А вот понятие *духовность* в науках о культуре и воспитании особого внимания исследователей практически пока не привлекало.

Первоначальный этап рассмотрения любого понятия требует его идентификации в общих и специальных словарях. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой *духовность* определяется как преобладание духовных интересов над материальными, а более конкретно, как «свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [6, 183]. Обращение в том же словаре к понятию *духовный* убеждает нас в том, что понятие *духовный* «относится к религии, к церкви» [6, 183]. В «Библейской энциклопедии» понятие *дух* трактуется как «различные дарования, служения и действия от Духа Святого» [1, 204]. Атеистический подход советской идеологии к языку в целом и к понятию *духовность*, в частности, потребовал отсечь религиозное понимание духовности и создать ее атеистический вариант. Но понятия *духовность* мы не находим ни в «Философском энциклопедическом словаре», ни в «Философском словаре», ни в «Словаре по этике», ни в «Кратком словаре по психологии». К счастью, в настоящее время можно отметить возникновение внимания к понятию. Близкие к пониманию *духовности* понятия *дух* и *духовная культура* включены

в «Новейший философский словарь» [4, 277–278]. Наиболее полное рассмотрение понятия *духовность* находим в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля, который учитывал и церковные, и житейские смыслы каждого слова, внесенного им в словарь. Относя слово *дух* к человеку, В. И. Даль формулирует его православное понимание. Люди,– читаем в его словаре,– «в духе видят высшую искру Божества, ум и волю или же стремление к небесному» [2, 503]. В житейском понимании слово *духовный* формулируется В. И. Далем как «все, относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля» [2, 503]. Ясно, что современная педагогическая практика ставит перед наукой проблему серьезного этико-культурологическом и психолого-педагогического исследования понятия *духовность*. А пока, к сожалению, оно употребляется чаще всего в качестве украшения или усиления понятия *нравственность*. Поэтому его содержание и средства оказания педагогами помощи молодежи в возвышении ее одухотворенности в настоящее время нуждаются в обстоятельном научном исследовании.

Литература

1. Библейская энциклопедия – Репринтное издание.– М., ТЕРРА, 1990. 902с.
2. *Даль В. И.* «Толковый словарь живого великорусского языка», СПб, Диамант, 1996, т. 1. 800с.
3. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие. М.: Академия, 2006. 192с.
4. Новейший философский словарь. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 668с.
5. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ.
6. *Ожегов С. И., Шведов Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. 944с.
7. *Франц А. С.* Нравственная культура: стратегия исследования идеального образа. Екатеринбург, изд-во РГППУ, 2005. 167с.
8. *Франц А. С.* Российские нравы: истоки и реальность (азбука этического плюрализма): учеб. пособие при повышении квалификации педагогических работников и специалистов сферы гуманитарных услуг. Екатеринбург, изд-во Урал. ун-та, 1999. 336с.

УДК 37 (082)

Ложкина Елена Юрьевна
начальник отдела
Департамента государственной политики
в сфере общего образования Минобрнауки России
г. Москва, Россия

Профессиональные образовательные конкурсы как средства развития человеческого капитала образовательной организации

Аннотация. Автор рассматривает компоненты индивидуального человеческого капитала: капитал здоровья, капитал образования, культурно-нравственный капитал, трудовой, интеллектуальный и организационно-предпринимательский капитал через призму проведения образовательных профессиональных конкурсов, выявляет их влияние на развитие человеческого капитала образовательной организации.

Ключевые слова: компоненты индивидуального человеческого капитала, образовательные профессиональные конкурсы, теоретические основы и организационно-педагогические условия, функционально-деятельностная модель.

Актуальность темы определяется значимостью влияния современных образовательных профессиональных конкурсов на формирование и развитие человеческого капитала образовательной организации, рост профессионального мастерства участников [2,3] .

Глобальный характер изменений в современном российском образовании заключается в серьезном обновлении целей образования, углублении индивидуализации обучения, развитии самоуправления и связи с общественностью, расширении инновационных

методов образования и самообразования. Целью Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы является обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально-ориентированного развития Российской Федерации.

Главным резервом нашей страны, позволяющим выйти из кризиса и вернуться в число мировых держав, является человеческий капитал, способный продвигать научно-технический прогресс. Успех ускорения экономического роста любого региона зависит от успешного продвижения реформы образования.

Решение поставленных задач возможно при наличии педагогов, обладающих мотивацией, высокой профессиональной квалификацией, компетентностью и творческим потенциалом [1,4] .

Важнейшей предпосылкой развития творческой деятельности служит способность выделять свое профессиональное «Я» из окружающей педагогической действительности, противопоставлять себя как субъекта объектам своего воздействия и рефлексировать по поводу своих действий, слов и мыслей. Это возможно на уровне самоанализа собственной деятельности, в том числе в процессе участия в образовательных профессиональных конкурсах.

Человеческий капитал является экономической категорией, которая характеризует совокупность сформированных и развитых в результате инвестиций производительных способностей, личных черт и мотиваций индивидов, которые находятся в их собственности, используются в экономической деятельности, способствуют росту производительности труда и благодаря этому влияют на рост доходов (заработков) своего владельца и национального дохода.

Компоненты индивидуального человеческого капитала включают: капитал здоровья, капитал образования, культурно-нравственный капитал, трудовой, интеллектуальный и организационно-предпринимательский капитал и имеют общую черту – они неотчуждаемы от человеческой личности. В целом, становление человеческого капитала осуществляется через механизм социализации и профессионализации в институциональной форме (система непрерывного образования, профессиональных конкурсов, информационного и культурного обслуживания, изучение развития системы производства) и в неинституциональной форме воспитания в семье, механизмов социального взаимодействия и общения.

Применительно к сфере образования следует заметить, что является недостаточно разработанной проблема влияния профессиональных образовательных конкурсов на развитие человеческого капитала, в частности, педагогов и директоров образовательных организаций.

Объект исследования – организационные формы развития человеческого капитала образовательной организации.

Предмет исследования – образовательные профессиональные конкурсы как форма развития человеческого капитала образовательной организации.

Цель исследования: определить теоретические основы и организационно-педагогические условия реализации возможностей образовательных профессиональных конкурсов как средства развития человеческого капитала образовательной организации.

Гипотеза исследования: конкурс профессионального мастерства может стать средством развития человеческого капитала, если:

- на всех этапах конкурса и в постконкурсный период осуществляется пролонгированное научно-методическое сопровождение учителей – участников конкурса;
- проводится целенаправленная подготовка организаторов конкурса к реализации его потенциальных развивающих возможностей;
- организационно-педагогические условия обеспечивают мотивацию самоактуализации и профессионального роста учителя – участника конкурса.

Исходя из цели, предмета и гипотезы исследования, выдвинуты следующие задачи:

1. Обосновать педагогическую целесообразность развития образовательных профессиональных конкурсов как средства развития человеческого капитала педагогов.
2. Выявить тенденции и проблемы всероссийских и региональных образовательных профессиональных конкурсов как развивающейся практики повышения квалификации педагогов.
3. Определить организационно-педагогические условия мотивации саморазвития и повышения квалификации субъектов образовательных профессиональных конкурсов.
4. Разработать функционально-деятельностную модель развития человеческого капитала средствами образовательных профессиональных конкурсов.
5. Разработать научно-методическое обеспечение подготовки и проведения образова-

тельных профессиональных конкурсов.

В соответствии с поставленными задачами нами осуществлен выбор следующих *методов исследования:*

1. Анализ научной литературы, периодических изданий, документов, материалов архивов.
2. Социологические методы (опросы, анкеты, интервью), наблюдения.
3. Обобщение педагогического управленческого опыта по организации, подготовке и проведению региональных и всероссийских профессиональных конкурсов.
4. Анализ продуктов творческой профессиональной деятельности организаторов и экспертов региональных и всероссийских образовательных профессиональных конкурсов (планы, заявки, программы, справки, рецензии, протоколы, рекомендации, памятки и др.)
5 Анализ продуктов творческой деятельности участников конкурсов на подготовительном этапе, на этапе участия в конкурсе, после конкурса (творческое сочинение, эссе, тезисы выступления на этапе защиты системы педагогической работы, обобщение своего педагогического опыта, конспекты конкурсных уроков и др.) .
6. Мониторинг системы стимулирования творческой активности учителей в условиях конкурса.

В настоящее время проведен эксперимент, выявлены особенности, характеристики и затруднения, возникающие в ходе проведения и анализа региональных и всероссийских образовательных профессиональных конкурсов профессионального мастерства (2009–2014 гг.), выявлено их влияние на развитие отдельных компонентов индивидуального человеческого капитала: здоровья, образования, культурно-нравственного капитала, трудового капитала и интеллектуального капитала, проявляющееся в мотивации самоактуализации и профессионального роста учителя – участника конкурса.

Литература

1. *Бакурадзе А.Б.* Влияние ценностей на мотивацию труда педагогов // Инновационные проекты и программы в образовании.– 2013.– № 1.
2. *Ложкина Е.Ю., Агапкина Н.И., Турыгина Г.А.* Методические рекомендации по заполнению форм отчетности реализации мероприятия приоритетного национального проекта «Образование» – «Инновации в образовательных учреждениях» // Инновационные проекты и программы в образовании.– 2012.– № 6.
3. *Ложкина Е.Ю.* Методические рекомендации по внедрению опыта победителей конкурсных процедур на получение денежного поощрения лучшими учителями в субъектах Российской Федерации – «В помощь классному руководителю» // Эксперимент и инновации в школе.– 2013.– № 2.
4. *Ложкина Е.Ю.* Методические рекомендации по заполнению отчетности по формам «ПС» и «Д-обр» по реализации приоритетного национального проекта «Образование» и мероприятий по улучшению демографической ситуации – «Методические рекомендации» // Эксперимент и инновации в школе.– 2013.– № 4.
5. *Пахомова Е.М.* Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителя: Дис. канд. пед. наук: Москва, 2003.– 208 с.
6. *Сиденко А.С.* Использование сетевого взаимодействия для обеспечения развития инновационного потенциала педагогов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент.– 2012.– № 4.

УДК 81'22

Илюшин Сергей Васильевич
Кандидат технических наук
старший научный сотрудник
Санкт-Петербург, Россия

Парадигма лингвистики русского языка

Аннотация. Определены основные составляющие парадигмы лингвистики русского языка, которые являются фундаментом, каркасом для всех её разделов, направлений исследований, понятий, определений.

Ключевые слова: лингвистика, русский язык, парадигма, кодирование, звуки речи, фонемы, слова.

Под парадигмой в данном контексте подразумевается основа, каркас знаний в лингвистике русского языка, составляющих фундамент, на котором построены все разделы лингвистики.

Перечислим основные идеи парадигмы лингвистики русского языка.

1. Язык есть упорядоченная информация её носителей, иначе это система знаков. В вербальном языке знаки это слова, системой является структура, представляющая, во-первых, правила грамматики, позволяющие из знаков-слов строить конструкции – синтагмы, предложения, тексты, а во-вторых, правила фонетики и правила графики и орфографии для конструирования слов в звуковой и письменной формах языка.

2. Знаки-слова двусторонни. Сторона выражения – форма (звуковая, графическая), сторона содержания – смысл (семантический, грамматический) .

3. Вербальный язык есть информационная система для приёма, передачи, накопления, хранения, обработки информации и выработки новой информации носителями языка.

4. Вербальный язык реализуется в трёх видах:

- звуковом,
- графическом,
- мысленном.

5. В звуковом виде языка смысл в слове кодируется звуками речи (их фонемами), которые и образуют слова, а также супрафонемами. Слоги – минимальные произносительные части слова, из которых составлены слова в звуковой речи.

6. В графическом виде смысл в слове кодируется буквами, образующими слова, и знаками препинания. Морфемы – минимальные смысловые части слова, из них и составлены слова в письменном виде языка.

7. Мысленный вид языка – основа для звукового и письменного видов языка, хранится в памяти носителей языка и используется для создания звуковой и графической форм языка при кодировании информации и раскодировании, т.е. при превращении звукового и письменного видов языка в смысловой и обратно. При этом создаются звуковой или письменный каналы связи между носителями языка.

8. При реализации информации языка его носителями используется вторая сигнальная система с замкнутой обратной связью (по Павлову И.П.), т.е. закодированная информация сравнивается умом (процессором) с эталонами звуков (букв), слов, выражений. Эталоны хранятся в памяти.

9. Слова есть имена образов, понятий, содержащихся в памяти. Образы есть отражения реальной действительности окружающего мира органами чувств. Понятия вырабатываются при обработке информации в уме и могут не иметь основы в реальной действительности. Таким образом, вербальный язык виртуален, ибо каждое его слово, его смысл не реальная действительность, а её отражение и обобщение в умах носителей языка.

10. В устном языке слова кодируются звуками речи, их набор и последовательность определяют слово по форме и смыслу. Каждый звук речи может иметь пять свойств: долготу произношения, интенсивность (громкость), высоту голоса (частоту первой гармоники голоса), тембр (набор кратных гармоник голоса), фонему (амплитудно-частотную характеристику звука речи – фонемный спектр). Последнее свойство звука речи (его фонема) является основным, делая звук речи кодовой единицей данного языка при строительстве и опознании слов и самих звуков речи. Количество различающихся звуков речи в языке строго определено. В русском языке их сорок восемь, как и их фонем.

Не следует путать голосовой спектр, состоящий из первой гармоники (высоты голоса) и кратных гармоник (тембра), с фонемным спектром. Последний обязателен, а первый может отсутствовать в любом звуке речи, например, при произнесении его шепотом.

11. Кодирование есть система преобразования одного информационного поля (языка) в другое при максимально возможном сохранении смысловой (семантической) информации. При этом набор кодовых единиц и правила кодирования изменяются полностью или частично как качественно, так и количественно.

12. Нефонемные свойства звуков речи – долгота, громкость, высота голоса, тембр, могут использоваться в речи в виде супрафонем для сообщения речи дополнительной смысловой информации: интонации, ударения, долготы паузы и другой.

13. Все звуки речи делятся на гласные – слогообразующие, и согласные – неслогообразующие. Гласные звуки речи могут находиться в слове в сильной или слабой позиции. В слабой позиции (обычно в безударной позиции) гласные звучат кратко, неясно, подчас теряя свои дифференциальные признаки, отличающие их друг от друга. Так, гласные А, О, Э, Ы в слабой позиции редуцируются (сокращаются по длительности) до звука, обозначаемого в транскрипции |Ъ|, а гласные И, Е, Я до звука |Ь|.

14. Для согласных звуков речи слабая позиция выражается в чередовании звонкая – глухая, глухая – звонкая, мягкая – твёрдая, твёрдая – мягкая, в выпадении (появлении) согласной, других чередованиях.

15. Русское письмо считается фонетическим звукобуквенным. Это означает, что при письме выполняется главное правило кодирования: один звук речи – одна буква или одна фонема – одна графема. Однако, это правило нарушается для оптимизации информации, в первую очередь, при использовании морфемного принципа, когда та или иная морфема в словоформах сохраняется на письме даже при фонетических чередованиях. Кроме того, уже в алфавите сдвоенные звуки речи Я (яма), Е (ель), Ё (ёж), Ю (юла), И (ульи) обозначаются каждая одной буквой, хотя эта же буква используется и для обозначения одного звука речи Я (ля), Е (лес), Ё (лён), Ю (люк), И (вид) .

16. Перечисленные выше основные положения лингвистики русского языка основаны на знаниях других наук, являющихся фундаментальными для лингвистики. Это семиотика при определении языка и слова в нём; физика звука со спектральным анализом; информатика с кодированием и передачей информации; физиология при установлении сути процессов образования, обработки и приёма информации в соответствии со второй сигнальной системой человека. Все эти знания тесно связаны и составляют единый каркас, основу лингвистики русского языка, и таким образом, представляют его парадигму.

УДК 613.693

Турдугулов А.Т.
доктор филологических наук
профессор
г. Бишкек Кыргызская Республика

Анатомия акынской поэзии

Аннотация. Автор обосновывает точку зрения, согласно которой Акынская поэзия, выросшая на основе устного народного творчества, стала благодатной почвой для становления и развития профессиональной письменной литературы, формирования ее образно-поэтической системы.

Ключевые слова: акынская поэзия, формирование образно-поэтической системы, народное творчество.

В истории становления и развития различных форм общественного сознания, в том числе и в литературе и искусстве, можно выделить определенные важные и закономерные этапы. Искусство слова, являясь специфичной формой общественного сознания, имеет свои специфические особенности генезиса, функционирования и историко-культурного развития, тем более, когда это касается истории отдельных национальных литератур. В историко-литературном процессе кыргызского народа исследователи до сих пор выделяют три периода: устное народное творчество, акынская поэзия, профессиональная письменная литература двадцатого века. При этом древнетюркские орхоно-енисейские рунические памятники письменности (как литературное наследие) рассматриваются не многими исследователями как один из периодов становления не только кыргызской литературы, но и других тюркоязычных народов. В качестве духовного и эстетического наследия рассматриваются также средневековые письменные источники тюркоязычных народов. Каждый исторический этап, как литературный феномен, создавал предпосылки для становления и образования последующих литературных направлений и периодов.

Акынская поэзия, выросшая на основе устного народного творчества, в свою очередь стала благодатной почвой для становления и развития профессиональной письменной литературы, форми-

рования ее образно-поэтической системы.

В структуре же самой акынской поэзии прослеживается пять специфически отличающихся друг от друга по манере художественной интерпретации, элементов, составных частей, что в совокупности и составляют всю анатомию данного этапа литературного процесса, а именно:

1. Легендарные акыны, которые жили и творили художественные произведения в устной форме и которых можно датировать примерно двенадцатым-четырнадцатым веками, яркими представителями того времени являются Асан кайгы, Ырамандын ырчы уул, Токтогул ырчы, Бука ырчы (Кетбука), Жайсан ырчы, Санчы сынчы, Толубай сынчы...

2. Акыны – импровизаторы, которые жили и творили свои произведения также в устной форме с сопровождением музыкального инструмента – комуз, домбра, и которых можно датировать со второй половины восемьнадцатого – девятьнадцатым веками.

3. Манасчи – жомокчу, которые в устной форме слагали великие и малые эпические произведения, хронологически построив сюжетные линии со знанием истории народа и с помощью импровизаторского искусства, не быть им акынами – импровизаторами, ни в коим образом не смогли бы создать столь уникальные эпические наследия начиная с эпоса "Манас", кончая малых эпосов, дастанов, поэм.

4. Акыны – письменники, которых художественные наследия как в устной так и в письменной форме, в начале на языке арабо-фарси, далее тюркоязычном, на чагатайском, чьи произведения трансформировались также, со второй половины восемьнадцатого – девятьнадцатого веков, чьих имен мы по праву можем отнести к прогрессивным явлением, связывающим фольклор с акынской поэзией, далее с письменной литературой, неким мостом в переходе от фольклора в профессиональное искусство...

5. Куудулдар – сатирики, в чьих творческих наследиях доминировалось сатира и юмор в устной форме, таких как Алдар Көсөө, Кожо Насреддин, Куйручук, Бекназар, Карачунак, Көкөтөй, Жоошбай, Шаршен, Сарыучук, Айдараалы Жөргөлөк, Эшкожо, Бошкой, Ордобай, Кочкорбай и.т.д.

Критериями такого расспределения послужило как принадлежность того или иного автора творческих наследий к эпохе (времени) исторического периода, так и их особенности творческих индивидуальностей, идейно-тематических направлений и способы интерпретации поэтического мышления, стилью изложения. У кого то из них поэтизация жизненных явлений в духе времени в форме эпических сказаний, у других импровизаторское мастерство, у третьих интерпретация поэтического мышления в письменной форме и.т.д. А также кто то из них жил и творил в эпоху позднего средневековья и трансформировал дух того времени, другие уже более или менее ближе к нашим реалиям времени т.е. конец восемьнадцатого, начало двадцатого века. В этом периоде развития национальной литературы прослеживается литературное течение под названием "Замана" (Молдо Нияз, Калыгул, Арстанбек, Молдо Кылыч, Алдаш молдо, Молдо Багыш, Сагымбай), что отличает кыргызскую литературу от других тюркоязычных народов (кроме казахской), населяющих Центральную Азию, также доминировалось сатира и юмор в устной форме в творчестве народных куудулов, таких как Куйручук, Бекназар, Карачунак, Шаршен и.т.д.

Следовательно, их творчество, поэтическое мышление коренным образом отличаются друг от друга, но вместе они составляют ту единую цепочку, звено между фольклором и профессиональной письменной литературой, дефиницируемой акынской поэзией. "Акынская поэзия кыргызов создавалась в контексте своего времени и отражала те проблемы, которые возникали в ходе столкновения старого с новыми явлениями, это извечный конфликт прошлого с настоящим. Реальная действительность той же реальностью отражалась акынами в художественных образах. Именно с них начиналась авторское творчество в индивидуальном исполнении. В начальный период они творили в устной форме, а затем появилось возможность использовать арабское письмо для записи текстов, что породило письменную форму акынской поэзии", – пишет доктор филологических наук К. Мамбеталиев. Вот в связи с чем историки литературы условно разделяли их на две группы – певцы-импровизаторы и акыны-письменники. На самом же деле дело обстоит гораздо сложнее и иначе. В структуре анатомии акынской поэзии, как уже было сказано выше, прослеживается целых пять разделов, по манере исполнения и датировки их существования.

Поэзия акынов стала художественно-эстетическим феноменом в истории кыргызской литературы. Синкретичность исполнения (художественное слово и музыкальное сопровождение), отражение в образно-поэтической форме этноисторический реалий и хронологических событий в поэтических образных "формулах" и фольклорных принципах типизации сближает акынскую поэзию с устным народным творчеством. Данный феномен сформировал особую манеру создания стихотворной речи, сохранил соразмерность, ритм, рифму, аллитерацию и ассонанс; описывал явление природы, восхвалял её красоту, создавал произведения об обычаях и традициях, поверьях, заклинаниях, свадебных обрядах, причитаниях.

Однако, совершенствуясь, акынская поэзия, не теряя традиционных характеристик, приобрела специфические черты. Обогащая устное народное творчество, акынская поэзия стала отдельным направлением в литературе и искусстве. В акынской поэзии проявляются индивидуальные качества, каждый акын в произведении создает собственную художественную картину мира – и это лишь одна сторона проблемы. Тем не менее в советское время творчество акынов трактовалось иначе, чем на самом деле обстоит вопрос. Их творчество трактовалось из позиции социалистической идеологии, в рамках соцреализма. Скажем, в фундаментальном издании по акынской поэзии, изданной в семидесятые годы прошлого века в Москве, пишется, что мировоззрение таких представителей акынской поэзии как Молдо Нияз, Нурмолдо, Молдо Багыш, Арстанбек, Калыгул, Молдо Кылыч, Алдаш Молдо и других, носило чисто религиозно-мистический характер и они поддерживали феодально-аристократический слой населения, и они были довольно далёки от чаяний народа.

В содержательной части акынской поэзии, безусловно, прослеживается ряд разнообразных жанров и возможностей трансформаций, интерпретаций действительности, одно из них айтыш (поэтическое состязание акынов). Айтыш – один из древнейших жанров устного народного творчества, которое передавалось из поколения в поколение устным путём, дошедший до наших дней. По структуре и характеру исполнения, айтыш, является одним из сложных видов исполнительского искусства, так как он требует от носителей этого вида искусства уникального таланта (поэтический дар от природы), синкретизм (исполнение музыкальных инструментов и мелодия), острата речи, глубина ума и находчивость. Носители данного элемента имеют огромную популярность у народа и озноменуются они как акыны-импровизаторы. Среди народа существует определенная категория людей, которые непосредственно отвечают за практику: распространению и передачу элемента среди населения, представители традиционных школ “народных акынов”, известных с дореволюционных (до двадцатого года прошлого века) и советских времен акынов-импровизаторов: Арстанбек, Токтогул, Барпы, Жеңижок, Калык, Эшмамбет, Коргол, Осмонкул, Алымкул, Чоңду, Сарыбай, Орозаалы, Ташмат, Арзыбай, Жолдош, Абдымомун, Амира, Бала ырчы Сыдык Алайчы уулу и др. Они так или иначе способствовали дальнейшему развитию айтыша, как культурное наследие нации и народа. Творчество акынов-импровизаторов высоко ценится народом по сегодняшний день, их поэтическое содержание импровизации в которых выражено чаяния общества и отражают реальную действительность жизни народа. Поэтические состязания и выступления акынов перед аудиторией, как правило, импровизируется, они по своей природе уникальны, наповторимы, и они слушателями затем заучиваются, цитируются и обладают массовым действенным значением.

Айтыш и сегодня популярен. Как культурный компонент национальных ценностей, айтыш распространяется широко и актуален среди населения. Носители данного элемента, т.е. акыны, в переводе означает учитель, мыслитель, умный, философ (даанышман), призывают людей быть гуманными, миролюбивыми, высоконравственными. В импровизаторском искусстве намаловажную роль играют такие понятия как “школа”, “наставник” и “ученик”, что способствует данному элементу развитию традиционным путем и в сегодняшний день. На территории Кыргызстана дейтсвуют школы-студии, где носители элемента с помощью традиционных форм передачи знаний от наставника к ученику обучают данному искусству подрастающее талантливое поколение. Наставник передавая свои знания и навыки ученику, обучает его ораторскому искусству, игре на музыкальном инструменте (комуз), слогать поэтические строки с учетом ритма и рифм, передать свои мысли в виде песен в сопровождении музыки и.т.д.

Ежегодно проводятся конкурсы-смотры на местных уровнях: районных, областных, республиканских, межреспубликанских, международных с участием известных акынов-импровизаторов и молодых начинающих исполнителей. На таких мероприятиях исполнители повышают уровень своего мастерства. Пройдя множество публичных испытаний на различных конкурсах акынов-импровизаторов (айтыш) молодой исполнитель получал народное признание.

Жизненный путь и творчество многих акынов-импровизаторов включены в учебные программы средних общеобразовательных школ, высших учебных заведений, с целью глубокого изучения импровизаторского искусства молодым поколением. Издаются тексты данного айтыша, дастан, пишутся курсовые и дипломные проекты, защищаются кандадатские, докторские диссертации. Нематериальные культурные ценности любого народа высоко ценим, но ни в одном народе планеты не встречается анологи так высоко-организованного айтыша (выступление, поэтические состязания акынов-импровизаторов), что указывает на его уникальность как феномен культуры и подверждает вклад кыргызской тардиционной культуры в сокровищницу мировой культуры. Именно айтыш-диалог (между акыном-импровизатором и аудиторией) имеет безграничные возможности в установлении контактов, рас-

ширяющих культурный горизонт, диапазон, культурный плюрализм, содержащий тенденцию к взаимообогащению. Именно данный элемент способен стимулированию духовных запросов приобщения слушателей, зрителей к наследию искусства, созиданию и творчества. Именно данный элемент способствует вхождение акынов-импровизаторов в открытый диалог с народом, через так называемые "народные трибуны". Общение с народом во время айтыша позволяет сохранению исполнительских способностей акынов к импровизации, как особой и отличительной формы выражения национальной традиционной культуры. Всякая пропаганда и аппробация данного элемента на международных конференциях и сипозиумов без каких-либо проблем содействует поощрению диалога между сообществами, группами и отдельными лицами. Как уже было сказано, айтыш – есть диалогическое искусство, в котором участвует акын-импровизатор с одной, слушательская аудитория с другой стороны. В поэтической речи акына затрагиваются столь важные вопросы общественной жизни, подвергается жосткой критике все пороки жизни людей. По характеру и по своей природе айтыш динамичен, требует остроты ума и быстроты, находчивости и импровизаторского мастерства от участников-акынов. Широко используется разлычные формулы передачи мыслей, трактовка событий, игры слов, непредугаданных мыслей, ассоциаций, ритм и рифма. Втупая в поэтическое состязание, акын должен быстро находить остроумные ответы на неожиданные вопросы, всячески отражать насмешки противника, быть политически подкованным, экономически грамотным и социально эрудированным. Чем осторумнее, блистательнее и содержательнее, богат лексический запас акына, тем он ближе к победе и поддержке аудитории.

Творческое (поэтическое) состязание акынов способствует формированию уважения к культурному разнообразию и творчеству человека, так как в нем и уважение к наследию предков, устного народного творчества, и понимание элемента как неотъемлемой части целостной культуры кочевого народа, и гармония духовных и метериальных ценностей. Айтыш – как искусство импровизации способствует расширению кругозора как акына, так и слушателя, потому имеет возможности дать эстетическое наслаждение и эстетическое воспитание человеку. Присутсвуя на исполнении элемента, слушатель может ощутить его обращенность к каждому человеку, к его духу, душевному миру, к его пониманию событий, происходящих вокруг него, к его мироощущению...

Академик Н. Конрад как-то писал о том, что "следует опасаться произвольного сужения понятия "литература": предложения, что она всегда слагалась только из поэзии, повествовательной прозы и драмы. Были целые эпохи, когда литература и при том художественная, слагалась из совершенно других элементов". Акынская поэзия и есть этот "другой элемент" художественной литературы, что проявился как следствие специфики кочевого уклада жизни кыргызов. Именно такая форма словестного творчества оказалось для них наиболее органичной при образном отражении действительности, что в полне соответствует известному выражению по поводу того, что "от живого созерцания к обстрактному мышлению, от него к практике – таков есть диалектический путь познания действительности".

Литература

1. Акындар чыгармачылыгынын тарыхынын очерктери.– Фрунзе: Издательство Академии наук КР "Илим", 1988.– 686 б.
2. История кыргызской советской литературы.– Москва: Наука, 1970.
3. *Конрад Н.И.* Запад и Восток.– Москва: Главная редакция восточной литературы, 1966.– 432 с.
4. *Мамбеталиев К.И.* Сатира и юмор в кыргызской литературе.– Бишкек: Издательство "Алтын принт", 2011.– 275 с.
5. *Турдугулов А.Т.* Кыргыз классикасы: адабий мурас руханий дөөлөт башатында.– Бишкек: Кыргызполиграфкомбинат, 2005.– 368 б.

УДК 343.13

Шарапа Алла Анатольевна
старший преподаватель
БГМУ, Минск, Беларусь
Гринкевич Елена Ивановна
старший преподаватель
БГМУ, Минск, Беларусь

К вопросу об использовании специфического вида мотивации в сфере медицинских терминов (на примере терминов-эпонимов)

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам функционирования терминов-эпонимов в медицинской лексике, проблемам упорядочения медицинской терминологии, трудностям, с которыми сталкиваются иностранные студенты-медики при изучении этих лексических единиц.

Освещаются вопросы, связанные с упорядочением и систематизацией медицинской терминологии, и анализируются проблемы, которые мешают адекватному восприятию научной информации, переводу научной медицинской литературы и создают определенные сложности в работе практических врачей.

Прослеживается динамика типов медицинских терминов на примере функционирования терминов-эпонимов в анатомии, отмечается неоходимость комплексного описания терминосистем разных языков, что позволяет выявить общие и особенные черты формирования, функционирования эпонимических терминов и является важным фактором как для языка в целом, так и для понимания процессов терминообразования.

Ключевые слова: медицинская терминология, термины-эпонимы, терминологические единицы, семантическая мотивированность.

Актуальность изучения процессов, происходящих в терминосистемах разных языков, обусловлена тенденцией к постоянному увеличению объема терминологической лексики.

Точный подсчет терминологических единиц (далее – ТЕ), по мнению В.М. Лейчика, весьма затруднителен из-за отсутствия «исчерпывающих словарей этих единиц, содержащихся в отдельных естественных языках», однако в словарях неологизмов процент подобных лексических единиц составляет «на два порядка выше, чем количество неспециальных единиц… Так, в словаре-справочнике по материалам прессы и литературы 60-х годов XX века (Новые слова и значения 1971) около 80% материала составляют специальные единицы или их употребления в “специальном значении”. Аналогичные подсчеты, выполненные по словарю-справочнику по материалам 70-х годов (Новые слова и значения 1984), дали сходные результаты – 74,4%» [Лейчик, 2007: 8].

Понятие как компонент какой-либо системы знаний определяет необходимость его дефинирования не только через перечисление существенных характеристик, но и через определение места в системе, указание связей с другими членами системы. Отсюда и важная роль дефиниции в сфере специальной лексики: она выводит термины за пределы словарного состава общенародного языка, формирует, закрепляет, объясняет содержание понятия, обозначенного термином, отражая его существенные признаки, является основным средством систематизации термина. По утверждению В.Д. Табанаковой, «именно системность и понятийность отличают термин от нетермина и придают специальной лексике статус научной терминологии» [Табанакова, 2001: 37] .

Эту точку зрения не разделяет В.М. Лейчик: «Дефинитивный термин – это неточное название полностью мотивированных терминов. “Дефинитивность” термина, выражение термином понятия – факультативный признак термина. Любой термин обладает номинативной функцией, любой термин обладает знаковой функцией; характер же реализации обеих этих функций различен: если любой термин называет понятие, то каждый термин делает это по-разному, с разной степенью полноты, расчлененности, точности. В этом плане можно далее говорить, что не все термины выражают понятия» [Лейчик, 2007: 66].

Мы считаем, что мотивированность можно рассматривать как один из признаков слова в терминологическом употреблении, которое, в отличие от обычного слова, выполняет две функции: номинативную и дефинитивную, т.е. и называет, и определяет понятие.

В процессе терминологической номинации терминируемый концепт не всегда квалифицируется

с опорой на его наиболее существенные признаки, в результате появляются ТЕ, номинированные по нескольким признакам одновременно: *короткий разгибатель большого пальца, длинная связка, короткая связка, широкая фасция*; а также ТЕ, которые характеризуются неверной или устаревшей объясненностью (т.е. семантические слагаемые внутренней формы, утратившие связь с соответствующим лексическим значением, не раскрывают мотивированности слова): рус. *обонятельные железы* «орган (или эпителиальная клетка), продуцирующий физиологически активные вещества или концентрирующий и выводящий из организма конечные продукты диссимиляции» – лат. *glandulae olfactoriae* (от *glandula* «шейная железа'; *olfactoriae* «благовонный, душистый» (см. подробнее: [Гринкевич, 2010: 20–24]). Во многих медицинских терминах отразились признаки их возникновения и функционирования в определенной терминосистеме; в таких ТЕ вербализуется сема, характеризующая экстралингвистические (антропонимические, топонимические и др.) признаки: *ганглий Ленгли; грыжа Бохдалека; диафрагма Жювары; железа Цельса; жизненный индекс Покровского; закон Стокса; лимфодренаж по Пайру; лицо Гиппократа; микротелеопсия Ван Богарта; теория Гете; точка Боткина* и др.

Медицинская терминология, в особенности клиническая терминология, характеризуется наличием значительного количества эпонимических терминов (*эпоним* «дающий имя'), большая часть из которых вошла в употребление в течение XVI–XIX вв., кроме того, появляются новые термины, отражающие не только этапы развития новых отраслей медицинской науки, но и приоритет того или иного ученого, страны в открытии новых фактов (см. подробнее: [Коколина, 2005: 1–99]).

В.М. Лейчик выделяет термины-эпонимы двух типов, основанные на именах собственных,– по фамилии ученого называется «какое-либо явление или закономерность либо … какой-либо прибор и пр.): *ампер; наган; первый закон Ньютона; болезнь Паркинсона* (синоним *дрожательный паралич*)» [Лейчик, 2007: 44]. Использование этого специфического вида мотивации в сфере терминов, по мнению исследователя, свидетельствует о сложности данной проблемы.

Анализ логико-понятийной системы клинических терминов-эпонимов позволил выделить следующие группы ТЕ:

названия лекарств (*бальзам Шестаковского; паста Розенталя; мазь Вишневского*);

названия болезней (*болезнь Дзержинского; инфантилизм Хюбнера-Гертера; контрактура Дюпюитрена; опухоль Кодмена; остеомиелит Олье; паралич Эрба-Кмюмпке*);

названия симптомов (*симптом Боголетова; симптом Мюссе; симптом Оливера-Кордарелли; симптом Петрушки*);

названия синдромов (*синдром Ван Богарта-Шерера-Эпштейна; синдром Дрейфуса; синдром Лоу; псевдосиндром Фрелиха; синдром Херрика*);

названия методов, способов исследований, способов лечения (*гипсовая повязка по Пирогову; метод Буяльского; метод Вейгерта; метод Сали; окраска Алексеева; скульптурный метод Пирогова; способ Амосова; способ Максимова; фиксация Гелли*);

названия операций (*ампутация по Пирогову; анастомоз по Блелоку-Тауссинк; костно-пластическая операция по Пирогову; операция Мыша; доступ Углова; шов Кузнецова-Пенского*);

названия инструментов (*зажим Сатинского; зеркало Ван-Гельмантово; игла Кирша; катетер Фолея и Фогерти*);

названия научных теорий и концепций (*концепция Крога; правило Вальдейера; положение Гарвея; принцип Ру; схема Гаазе; теория Гете; учение Кювье; феномен Шахламова*);

названия анатомических объектов и структур (*волокно Вьессана; кость Грубера; мешок Сакса; мышца Гавара; оболочка Руже; хрящ Врисберга*) .

Структурный анализ данных ТЕ показал, что наиболее распространенной моделью выступает двухкомпонентный эпонимический термин: *атрофия Аллисона; валик Лоуэра; операция Ру-Герцена; симптом Щеткина-Блюмберга; синдром Дрейфуса; Ахиллово сухожилие; синус Мейера; сфинктер О'Бейрна-Пирогова-Мутье; тельца Гассаля-Вихрова* и др. Нередко встречаются и многокомпонентные терминологические конструкции (далее – ТК), часть из которых – описательные наименования, например: *железа поджелудочная малая Винслова; методика пластики трехстворчатого клапана по Д. Вега-Амосову; порок развития Арнольда-Киари; связка нижняя наружной лодыжки Вейтбрехта; треугольник безопасности Войнич-Сяноженцкого; фиксированная круглая спина Линдермана* и др.

В ряду медицинских терминов, обозначающих различные симптомы, синдромы и болезни, наиболее представленными оказываются эпонимические клинические термины, в которых запечатлены имена ученых-врачей, впервые описавших механизмы их проявления, способы диагностики или впервые применивших соответствующий метод лечения (*абсцесс Броди; болезнь Дауна; болезнь Шпренгеля; вилка Лушки; интро- и экстраверсия Юнга; метод Сали; отек Квинке; повреждение Мальгеняз; проба Пратта; саркоидоз Бека; симптом Бельского; синдром Бодструпа; смесь Воробьева; точка Абражанова; точки Гербста болевые; триада Фалло; шов Альбрехта; язва Курлина*). Встречается немало эпонимических терминообозначений, в составе которых определитель представляет собой полилексемное слово, включающее от двух до пяти

фамилий врачей (*болезнь Клиппера-Тренони-Вебера-Рубашева; варикозное расширение вен Преттa-Пиуллакса-Видаля-Баракки; синдром Аллана-Касворта-Дента-Вильсона; синдром Мак-Кюна-Бруха-Олбрайта-Брайцева; синдром Хенда-Шюллера-Кристиана-Леттерера-Зиве; синдром Якобсона-Ласка-Бехтерева-Кемпнера* и др.). Нередки случаи, когда имя одного и того же автора присваивается двум и более болезням, симптомам или синдромам, которые он описал (*клятва, лицо, маска, митра, ноготь, скамья и шапка (Гиппократа); болезнь, синдром, тельца, точка, феномен (Боткина); отек, признак, пульс (Квинке); кость, косточки, связка (Везалия), отверстие Везалия; симптом Бабинского I…– симптом Бабинского IX* и др.).

Второй по значимости оказывается группа клинических терминов-эпонимов, отражающих названия отдельных частей органа, ткани, клетки, наиболее распространенные методы исследования, морфологические теории или научные открытия, получившие широкое признание (*апоневроз Пирогова; биологическая теория эмоций Анохина; букет Риолана; бухта Пертикова; выпускник Везалия; гидатида Морганиева; гребешок Листера; гроздья Имлаха; дротик горный Галлера; жом Герофила; закон Вейгерта-Майера; звезды Винслова; зуб Пфлюгера; концепция Крога; личностный опросник Айзенка; метод Буяльского; правило Коуна; принцип Бернулли; положение Гарвея; стресс-реакция Селье; способ Воробьева; теория воспаления Мечникова; учение Кювье* и др.) .

С одной стороны, положительным качеством терминов-эпонимов можно считать отсутствие ассоциаций. Кроме того, несомненным положительным качеством большого числа терминов-эпонимов, аккумулирующих усилия ученых и врачей разных стран мира в познании строения и функциональных особенностей органов человеческого тела, увековечивающих преемственность научного знания, без которой невозможно успешное развитие современной морфологической науки, является их интернациональный характер (*диаграмма Коул-Коула, симптом Мюссе*). Изучение эпонимических терминов способствует раскрытию эволюции медицинских дисциплин, формированию терминологической компетенции у студентов-медиков, овладению ими языком специальности.

С другой стороны, недостаточная семантическая мотивированность ТЕ такого типа (*комплекс Гольджи; триада Сухаревой* и др.), объясняемая асемантичностью входящих в их состав имен собственных, чрезвычайно затрудняет их освоение, поскольку в большинстве случаев такие термины не вызывают представлений и не отражают связи данного понятия с другими [Виноградов, 2001: 199].

Следует отметить, что эпонимы увеличивают и без того значительный удельный вес синонимичных терминов и ТК, выступая в качестве относительных синонимов[1] (*Аммонов рог – гиппокамп; артерия Видиева – артерия крыловидного канала; болезнь Базедова-Грейвса-Перри – диффузный токсический зоб; болезнь Боткина – инфекционный вирусный гепатит; болезнь Верльгофа – аутоимунная тромбоцитопения; болезнь Гебердена – грудная жаба; железа Купера – бульбоуретальная железа; симптом Волковича – симптом лягушачьих лап*) .

Кроме того, самим эпонимическим терминам присуще явление синонимии (*долинка Рейля – углубление Рейля; болезнь Коновалова – синдром Вильсона; венозная корона Сали – синдром Сали; железа Ривинусова – железа Сизаннова; симптом Бельского – симптом Филатова; триада Протопопова – синдром Протопопова; точка Губергрица – симптом Губергрица; паралич Ландри – синдром Ландри; дистрофия Флейшера – синдром Флейшера; ядро Вестфаля-Эдингера – ядро Якубовича* и др.) .

Некоторые термины-эпонимы входят в многокомпонентные синонимические ряды (*болезнь Бурневилля – болезнь Бурневилля-Стрингла – болезнь Бурневилля-Бриссо – нейрокожный синдром типа Бурневилля – факоматоз Бурневилля – болезнь Бурневилля Пелацци – туберкулезный склероз*), а количество снонимичных терминов-эпонимов достигает в отдельных случаях пятнадцати единиц.

Некоторые эпонимические термины не лишены эмоциональности и экспрессивности, как позитивной, так и негативной (*«Алиса в стране чудес», Вандейера «жемчужная дорожка», Галлера «горный дротик», Генке «апельсин», Линберга замок «ласточка», «ожерелье Венеры», «пляска святого Витта», «Эльшпига жемчужины»* и др.), что отражает систему эмоциональных характеристик языковой личности их создателя, а номинативность отдвигается на второй план.

Во всех подсистемах медицинской терминологии встречаются диминутивы в качестве самостоятельного термина или в составе ТЕ и ТК (*бахромка радужки Краузе; бороздки Киллиана; бугорок Дарвина; гребешок Листера; долинка Рейля; дольки Малла; «звездочки» Ферейена; зубчики Гушке; кана-*

[1] В качестве синонимов в медицинской терминологии могут употребляться мотивированные ТЕ, среди которых выделяются **абсолютные (полные)** или **относительные (частичные)** синонимы. К **абсолютным** синонимам относятся термины-дублеты, корневые или словообразовательные элементы которых имеют одно и то же или близкие значения. Один и тот же мотивирующий признак в абсолютных синонимах (*теменной бугор, теменное возвышение*; *грудная полость, полость груди*) может быть представлен разнокоренными словами или разными словообразовательными элементами, у которых в общенародном языке значение очень близкое или тождественное. Использование в процессе номинации разных мотивирующих признаков способствует появлению **относительных** синонимов (например, для именования одного из лицевых нервов используют ТК *парасимпатический корешок, барабанная струна*) (см. подробнее: [Гринкевич, 2012: 49–50]) .

лец Верги; клубочек Мальгипиев; комочки Биша; островок Рейля; поясок реснитчатый Арнольда; пуговка Ландольта; подушечки Эбнеровы; сосочек Санториниев; тельце Швальде; трубочки Беллини; узелок Карабелли и др.). Их усвоение также может представлять определенную сложность (не зная системы диминутивных суффиксов, иностранный студент не может определить степень морфемной членимости терминов и понять их значение) .

Все вышесказанное препятствует упорядочению и систематизации медицинской терминологии, адекватному восприятию научной информации и переводу научной медицинской литературы, создает определенные сложности в работе практических врачей и часто приводит к путанице в постановке правильного диагноза и назначении лечения, затрудняет изучение медицинской терминологии студентами-медиками (учебные пособия для студентов средних и высших медицинских учебных заведений перенасыщены терминами-эпонимами) .

Трудности при изучении медицинских терминов студентами-иностранцами могут быть связаны с наличием значительного количества ТЕ, мотивированных на основе переносного характера мотивационного признака. Такие проблемы возникают у студентов уже на первом курсе, когда в учебниках по морфологическим, анатомическим, клиническим, физиологическим и другим дисциплинам они встречают терминообозначения (*«апельсин» Генке; букет Риоланов, бухта Пертикова; бокал Воссана; веретено Кюна; вилка Лушки; водопровод Сильвиев; возвышение Меккелево; воротник Стокса; дельты Гальтона; зеркало Гельмонта; карман Дугласов; карта Фогта; крыло Штренгеля; кольцо Ловерово; корона Бишофа; конус Галерра; ленты Бюнгнеровы; мост Варолиев; нити Аммона; окно Дивера; перешеек Гюйона; пещера Виллизия; пирамиды Мальгипиевы; проток Пеке; поля Кренинга; ромб Михаэлиса; синус Ашоффа; сумка Сакса; треугольник Пирогова; труба Евстахиева; туннель Кортиев; угол Луи; футляр Лямбре; шов Вормиев*), в составе которых есть лексические единицы (например, *ромб, пещера, бухта, окно, зеркало* и др.), известные им не в том значении, которое они имеют в медицинской терминологии.

Запоминание русских фамилий представляет определенную трудность для иностранных студентов-медиков. Знакомство с жизнью и деятельностью русских ученых-медиков, внесших огромный вклад в мировую науку,– Н.И. Пирогов (*ампутация по Пирогову*), С.П. Боткин (*точка Боткина*), А.В. Вишневский (*мазь Вишневского*), В.М. Бехтерев (*Бехтерева парасимболия*), Н.М. Амосов (*способ Амосова*), Ф.Г. Углов (*доступ Углова*), Г.А. Илизаров (*моделирующая остеотомия голени Илизарова*) – может помочь иностранным студентам в изучении специальности и значительно облегчить усвоение материала (без предварительного знакомства с биографией ученых-медиков, которые получили мировую известность, эти эпонимические термины не будут в полной мере восприняты в лекционном курсе) .

Поэтому при обучении специальной терминологии на занятиях РКИ следует руководствоваться правилом актуальности и целесообразности использования ТЕ в соответствии с тематическим и грамматическим минимумом, который дается на данном этапе обучения, а также соблюдать принцип мотивации, эпонимические термины предъявлять поэтапно, т.е. придерживаться поэтапности формирования терминологической лексической базы (см. подробнее: [Шарапа, 2000: 224–230], [Шарапа, 2002: 229–238] Многолетняя работа по упорядочению медицинской терминологии приводит к постепенной замене нейтральных эпонимических ТЕ и ТК квалификативными и ассоциативными терминами, которые являются мотивированными.

Необходимость такой замены связана с тем, что термины-эпонимы часто служат ис-точниками ошибок и неточности. Так, например, ТЕ *синдром Леффлера* включает в свой понятийный объем информацию о двух синдромах (эозинофильном летучем инфильтрате и рестриктивной кардиомиопатии); ТЕ *артротомия Лангенбека* имеет три значения: 1 – артротомия тазобедренного сустава разрезом мягких тканей от задней верхней подвздошной ости к большому вертелу и Т-образным разрезом суставной капсулы; 2 – артротомия лучезапястного сустава продольным разрезом мягких тканей по тыльно-лучевой поверхности предплечья от дистального эпифиза лучевой кости до середины II пястной кости; 3 – артротомия локтевого сустава продольным разрезом мягких тканей по задней поверхности сустава от дистальной трети предплечья с поперечным пересечением локтевого отростка и отсечением внутреннего надмыщелка плечевой кости [Энциклопедический словарь медицинских терминов, 1983: 98]. Поэтому многие ученые-медики и врачи-клиницисты выступают за то, чтобы постепенно заменить термины-эпонимы медицинскими терминами, отражающими сущность этих болезней (*болезнь Аддисона-Бирмера* предлагается назвать *наследственной мегалобластной анемией*, а *болезнь Базедова-Грейвса-Перри – диффузным токсическим зобом*).

Проследим динамику типов медицинских терминов на примере функционирования терминов-эпонимов в анатомии. Анатомическая терминология была перегружена эпоними-ческими терминами. Всемирная организация здравоохранения запретила официальное употребление медицинских терминов-эпонимов. Многие из них были успешно заменены квалификативными терминами, которые прямо отражают существенные при-

знаки понятия, но в производных они по-прежнему сохраняются и в лечебной практике активно используются.

Вместо ассоциативного термина-метафоры *ахилловo сухожилие* теперь употребляется квалификативный термин *пяточный бугор*, а терминоэлемент *ахилло-* «относящийся к пяточному сухожилию» выступает как составная часть сложных слов (*ахиллобурсит, ахиллотенопластика, ахиллотомия* и др.) .

Эпонимические термины иногда заменяли ассоциативными терминами-метафорами (*мальгипиева сеть – чудесная сеть; Галлера ноготь – птичья шпора*), и в «Энциклопедическом словаре медицинских терминов» эпонимы в качестве синонимов к этим ТЕ уже не приводятся.

Имя Атланта, греческого титана, державшего на своих плечах небесный свод, использовалось при номинации первого и седьмого шейного позвонка (русский термин *позвонок* «общее название коротких непарных костей, из которых состоит позвоночный столб» – пря-мой перевод лат. *vertebra* 'сочленение, сустав, позвонок') еще в эпоху Возрождения. И в со-временной анатомической терминологии для номинации первого шейного позвонка используется термин ученого XVI в. Андреаса Везалия *атлант* – лат. *atlas, atlantis*, а ТК *первый шейный позвонок* применяется в качестве синонима.

Существительное *влагалище* встречается в современной анатомической терминологии в составе полилексемных терминов *vagina bulbi* – влагалище глазного яблока, *vagina ureterica* – влагалище мочеточниковое и др. Термином *vagina bulbi* заменили термин-эпоним *tenon capsule* – тенонова капсула, названный так по имени французского анатома и хирурга Ж.Р. Тенона, который впервые описал влагалище глазного яблока. Однако в медицинском социолекте эпонимический термин продолжает активно использоваться.

В современной анатомической терминологии мозговая оболочка обозначается монолексемным термином *leptomēninx* «лептоменинкс» и ТК *arachnoidea mater et pia mater* «паутинная оболочка и мягкая оболочка». Определение *arachnoidea* в составе данной ТЕ – один из немногих эпонимических терминов, сохранившихся в латинской анатомической терминологии. (Ара́хна (греч. αράχνη 'паук') – мифологический персонаж, искусная ткачиха, превращенная богиней Афиной в паука) .

В Международной анатомической терминологии содержится указатель эпонимов, в котором представлены ТЕ, заменившие термины-эпонимы (*Adam's яблоко* (*адамово яблоко* «кадык, выступ на передней поверхности шеи у мужчин, образованный сходящимися под углом пластинками щитовидного хряща гортани» и др.). Метафорические ТЕ *адамово яблоко*, вербализующие сему «форма», заменили современные термины с отглагольным дериватом *выступ*, который отражает МП и по форме, и по функции (анатомическая структура «выступает, выдается вперед»: *рус. выступ гортани* – лат. *prominentia laryngea*).

Таким образом, в ходе длительного и сложного формирования медицинской терминологии происходила перегруппировка семантических слагаемых внутренней формы, и вторичная номинация в большинстве случаев строилась с учетом классификационных, родовых признаков изучаемых объектов и явлений, и поэтому эпонимический термин, как правило, вытеснялся. Исключение составляли ТЕ, давно и прочно вошедшие в терминологию и от которых, в свою очередь, уже образованы производные слова. Так, при номинации хирургического инструментария многие эпонимические термины в силу их краткости и привычности продолжают активно использоваться (зажим Кохера, корсет Гоффы, щипцы Гоффманна и др.) .

Терминологическая эпонимизация представляет собой закономерное явление и занимает важное место в формировании медицинской терминосистемы. Комплексное описание и изучение терминологических систем разных языков позволяет выявить общие и особенные черты формирования и функционирования эпонимических терминов, что является важным фактором как для языка в целом, так и для понимания процессов терминообразования.

Рассмотренный нами материал позволяет сделать следующие выводы:

- изучение эпонимических терминов способствует раскрытию эволюции медицинских дисциплин, формированию терминологической компетенции у студентов-медиков, овладению ими языком специальности;
- недостаточная семантическая мотивированность ТЕ такого типа затрудняет понимание и освоение медицинской лексики;
- использование эпонимов увеличивает значительный удельный вес синонимичных терминов, что приводит к формальной и семантической вариантности ТЕ;
- термины-эпонимы часто служат источниками ошибок и неточности, что создает определенные сложности в работе практических врачей и часто приводит к путанице в постановке правильного диагноза и назначении лечения, затрудняет изучение медицинской терминологии студентами-медиками;
- постепенное устранение терминов-эпонимов, снижающее уровень терминологической информации, способствует повышению уровня мотивированности медицинской терминологии.

Литература

1. *Виноградов С.И.* Культура русской речи / С.И. Виноградов. Учебник для вузов; под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА М, 2001.
2. *Гринкевич Е.И.* К вопросу о синонимии и вариантности / Е.И. Гринкевич // Русский язык и литература. 2012. № 8.
3. *Гринкевич Е.И.* Языковая мотивированность и принципы номинации в русской анатомической терминологии / Е.И. Гринкевич // Весн. Белар. дзярж. ун-та. Сер. 4, Филалогия. Журналистыка. Педагогика. 2010. № 3.
4. *Коколина В.Ф.* Эпонимы. Синдромы и симптомы в гинекологии детского и подросткового возраста / В.Ф. Коколина.– М.: Медпрактика-М, 2005.
5. *Лейчик В.М.* Терминоведение: предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. 3-е изд. М.: ЛКИ, 2007.
6. *Табанакова В.Д.* Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях: дис. … д-ра филол. наук: 10.02.21 / В.Д. Табанакова; Тюмен. гос. ун-т. Тюмень, 2001.
7. *Шарапа А.А.* О месте и роли клинических терминов-эпонимов в процессе обучения иностранных студентов-медиков языку специальности / А.А. Шарапа // Теория и практика преподавания славянских языков и литератур: Материалы V-й международной конф., Венгрия, Печ, 5–7 мая 2000 г. / SLAVICA QUINQUEECCLESIENSIA VII. Culturologia. Literatura. Methodica. PECS, 2001.
8. *Шарапа А.А.* К характеристике клинических терминов-эпонимов и их роли в процессе обучения РКИ студентов-медиков /А.А. Шарапа Актуальные вопросы славянской ономастики: Материалы Международной научной конференции, УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Гомель, 2002
9. Энциклопедический словарь медицинских терминов: в 3 т. / редкол.: Б.В. Петровский (гл. ред.) [и др.]. М.: Советская энциклопедия, Т. 2: Кабана болезнь–Пяточный бугор / П.П. Блохин [и др.]. 1983.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ

УДК 370.908

Голоднова Лариса Васильевна
канд. пед. наук
директор ГБОУ СОШ № 641,
Сиденко Елена Александровна
старший преподаватель
ФГАОУ ДПО АПКиППРО,
Сиденко Алла Степановна
профессор
ФГАОУ ДПО АПКиППРО
Москва, Россия

К вопросу о создании школ – комплексов: особенности организационной культуры

Аннотация. Авторы рассматривают создание образовательных комплексов, в которые объединяются как школы, так и дошкольные образовательные учреждения, выделяют ключевое условие успешного функционирования организации, а именно: создание и поддержку организационной культуры образовательного учреждения.

Ключевые слова: школы-комплексы, характеристики организационной культуры

В российском образовании произошли большие изменения, и реформы коснулись не только школы, но и системы дошкольного образования. На сегодняшний день изменен статус дошкольного образования в связи с переходом на ФГОС и определением дошкольного образования первой ступенью в системе непрерывного образования. С целью обеспечения преемственности всех ступеней в рамках реализации постановления Правительства Москвы № 86 от 22 мая 2011 года во всех округах столицы активно ведется создание образовательных комплексов, в которые объединяются как школы, так и дошкольные образовательные учреждения. В таких условиях руководителю образовательного комплекса необходимо обладать прогностической функцией управления образовательной организацией, чтобы

организация была готова к новым изменениям и могла не только их «пережить», функционировать, но и успешно развиваться в новых условиях. Одним из обязательных условий успешного функционирования организации является создание и поддержка организационной культуры образовательного учреждения, и это, несомненно, является функцией управленца.

Организационная культура организации в широком смысле определяется как система коллективно разделяемых ценностей, символов, убеждений, образцов поведения членов организации, которые придают общий смысл их действиям. Это система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной организации, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды. [2,5] .

Для создаваемых школ – комплексов это становится особенно актуальным, так как объединяются, как правило, организации у которых ни ценности, ни цели, ни традиции не согласованы. И это нужно планировать делать руководителю. Рассмотрим некоторые особенности формирования организационной культуры создаваемой образовательной организации.

К наиболее значимым характеристикам организационной культуры (в проекции теории менеджмента на образование) можно отнести: осознание работником образования своего места в группе, структурном подразделении или в школе-комплексе; тип совместной образовательной деятельности; нормы поведения, принятые в педагогическом коллективе; трудовая этика; культура общения внутри коллектива; система коммуникаций; деловой этикет; традиции образовательной организации; тип управления; особенности трактовки полномочий и ответственности членов проектных команд, проблемных групп, творческих объединений.

Решающим фактором в становлении организационной культуры является философия образовательной организации, принципы, которым следует администрация. Эти принципы формулируются в рекламных материалах, в ПИАР–акциях, в различных информационных документах. Формирование таких принципов преследует цель создать в глазах своих сотрудников и во внешней среде определенный имидж организации.

Имидж образовательной организации, с одной стороны, представляет собой внутренний образ организации, который имеется в сознании членов педагогического коллектива, а с другой – ее внешний образ, предназначенный для родителей, партнеров, конкурентов, заказчиков и т.п.

Основная забота руководства образовательной организации – это внешний облик организации, так как от этого во многом зависит успех ее деятельности в конкурентной образовательной среде города. Этот облик формируется в сознании лиц и организаций под воздействием контактов с образовательной организацией, как непосредственно с учителями, воспитателями, администрацией, так и в ходе знакомства с рекламой, публикациями в СМИ, сайтом, презентациями, отражающими образовательную деятельность организации и ее результаты.

Имидж образовательной организации может формироваться стихийно и целенаправленно. Часто у руководителей «не доходят руки» до того, чтобы отслеживать возникающий образ своей организации. Все силы отдаются формированию, главным образом, материально-технического потенциала образовательной организации. В таких случаях складывается стихийный имидж, имеющий обычно как положительные, так и отрицательные черты, из-за чего об одной и той же организации можно услышать прямо противоположные мнения. Естественно правильнее начинать работу по формированию имиджа школы-комплекса одновременно с созданием образовательной организации.

Таким образом, работа над имиджем тонкая и сложная, охватывающая многие процессы и многих людей, но совершенно необходимая, если организация хочет закрепиться на образовательном рынке и иметь хорошие перспективы дальнейшего развития.

Принципы, на которые следует опираться, исследуя и оценивая состояние организационной культуры, можно определить следующим образом: представление образовательной организации как части общества, как коллективного члена сообщества; научность, использование достижений научных дисциплин, имеющих своим объектом человека, социальные общности, организации, труд; системность в восприятии объектов управления и факторов, влияющих на поведение субъектов; гуманизм, основывающийся на признании личности наивысшей ценностью, а духовности – целью и средством развития личности и общества; профессионализм, предполагающий наличие у управленца адекватного образования, опыта, компетенций, позволяющих эффективно управлять созданием организационной культуры школы-комплекса.

Основные функции, которые на уровне школы-комплекса выполняет организационная культура следующие:

- ✓ смыслообразующая функция: организационная культура влияет на мировоззрение человека, зачастую ценности образовательной организации превращаются в ценности личности и коллектива либо вступают с ними в конфликт;
- ✓ воспроизводство лучших элементов накопленной педагогической культуры, передовых педагогических практик, продуцирование новых ценностей и их накопление;

- ✓ познавательная функция (например, познание и усвоение организационной культуры, осуществляемое на стадии адаптации как одного педагога, так и входящего в состав комплекса организационного подразделения, способствует включению в коллективную деятельность, определяет его успешность);
- ✓ коммуникационная функция – через ценности, принятые в образовательной организации, нормы поведения и другие элементы культуры обеспечиваются взаимопонимание работников образования и их взаимодействие;
- ✓ оценочно-нормативная функция, осуществляемая на основе сравнения реального поведения одного субъекта образовательного пространства, творческой группы, структурного подразделения, всей школы-комплекса с социально-принятыми нормами, с идеалами, ценностями, целями, отраженными в образовательной политике государства;
- ✓ регламентирующая и регулирующая функция организационной культуры, т.е. применение организационной культуры как индикатора и регулятора поведения;
- ✓ сохранения, накопления и трансляции позитивного опыта образовательной организации.

Применительно к образовательной организации организационная культура аккумулируется в педагогической миссии конкретной образовательной организации, связанной с педагогическими идеями, ценностными установками, стилем и методами преподавания, набором конкретных методик и программ, характером взаимоотношений, которые используются в данном конкретном образовательном учреждении [1,6].

Одной из основных задач на сегодняшний день в условиях объединения школ и ДОУ в комплексы является создание новой, единой для всех структурных подразделений комплекса, организационной культуры образовательной организации. Основным затруднением можно считать рассогласование разных организационных культур, существовавших в каждом учреждении образования независимо друг от друга на момент создания единого комплекса. Создание комплексов представляется возможным только в случае согласия всех участников процесса объединения, а это возможно исключительно при условии понимания и принятия всеми структурными подразделениями общей миссии, ценностей и приоритетов.

На этапе создания новой организационной культуры управленцу прежде всего необходимо задать пределы, в которых в каждом структурном подразделении возможно принятие решений на каждом из уровней управления, после чего в каждом подразделении определяются возможности использования ресурсов организации [3,4].

Несомненным приоритетом при создании новой организационной культуры также является создание условий для развития образовательной организации, что сохраняет систему комплекса от стагнации. Возвращаясь к прогностической функции руководителя комплекса можно сказать, что именно с помощью нее управленец может обеспечить развитие своей организации и, следовательно, «продвинуть» весь комплекс вперед. Организационная культура комплекса также предполагает идентификацию всех членов образовательного процесса с той организацией, в которой они находятся. Не стоит забывать, что участниками образовательного процесса являются, в том числе и родители, приводящие в тот или иной комплекс своих детей. Родители также могут либо идентифицировать себя с оргкультурой данного комплекса, либо решить, что прописанные в миссии данной образовательной организации ценности им не подходят. Как отметил в интервью телеканалу «Москва 24» И.И. Калина, сутью проекта создания образовательных комплексов являлось изменение характера отношений между школой и семьей. Механизмом реализации было выбрано личностно-ориентированное финансирование. Это значит, что при условии выбора родителями другого учреждения комплекс теряет то финансирование, которое предполагалось получить, если бы родители привели в него своего ребенка. «Педагоги должны быть заинтересованы работать так, чтобы ученики хотели учиться в этой школе. В школах должно быть, как в самолетах, когда говорят: «Спасибо, что вы выбрали нашу компанию»,– пояснил Калина. Он подчеркнул, что считает этот проект педагогическим, а не финансово-экономическим. На наш взгляд, это выдвигает понятие организационной культуры на первый план, поскольку в основу нового образовательного комплекса должны закладываться педагогические, а не финансово-экономические ценности.

Литература

1. *Давыдова Н.Н.* Развитие процессов самоорганизации ОУ в условиях научно-образовательной сети // Инновационные проекты и программы в образовании 2013. № 4. С. 45–47.
2. *Роббинс С.П.* Менеджмент: пер. с англ. / С.П. Роббинс, М. Коултер. 6-е изд. М.: Вильямс, 2004 .– 880 с.
3. *Сиденко А.С.* О модели внутрифирменного повышения квалификации по подготовке школ к реализации ФГОС второго поколения. // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 4. С. 41–45.
4. *Сиденко Е.А.* Основные затруднения учителей при переходе на ФГОС второго поколения. // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 2. С.4–7.
5. *Ушаков К.М.* Источник сопротивления – организационная культура // Директор школы. 2002. № 7. С. 3–7.

УДК 37.01

Давыдова Наталия Николаевна
к.т.н.
доцент кафедры ВПО УрГПУ
г. Екатеринбург, Россия

Интеграция образовательных организаций в корпоративно-кластерные объединения территории*

Аннотация. В работе представлен опыт работы научно-образовательной сети инновационно-активных образовательных организаций Уральского региона по переводу образовательных организаций территорий в режим саморазвития на принципах открытости и многообразия в условиях формирования корпоративно-кластерный системы.

Ключевые слова: антропосинергизм, корпоративно-кластерные системы, научно-образовательная сеть, саморазвитие и самоорганизация образовательной системы, системно-синергетический подход.

Социально-культурные, эколого-экономические и ресурсно-технологические проблемы современной цивилизации открыто свидетельствуют о системном кризисе, который, как полагает ряд исследователей (Дж. Боткин, Н.Н. Моисеев, А. Печчеи, С. Хантигтон и др.), носит антропологический характер. Современное общество функционирует в условиях перманентного экологического кризиса; все его социокультурные проблемы связаны с нарастающей технократизацией культуры, падением уровня духовности, ориентацией на рост материальных потребностей. В этой связи преодоление кризиса и переход общества к устойчивому развитию связаны, в первую очередь, с формированием качественно новой культуры человечества. Это определяет и изменение роли системы образования в преодолении кризисных явлений: формирование новой генерации людей с высоким уровнем общей и профессиональной культуры, глобальным мышлением и высоконравственным сознанием, способных практически осуществлять идеи коэволюции природы и общества [2]. Всестороннее и гармоничное развитие личности каждого в наши дни – это не только программная цель, но и непосредственное условие высокопроизводительного труда, законодательно утверждённое требование, предъявляемое ко всем звеньям системы образования [1].

В этой связи в последние годы наблюдается активный рост кластерных форм интеграции образовательных организаций, при котором организационные и функциональные структуры не изменяются, но усиливается процесс совместного взаимодействия, что порождает благоприятные условия для развития корпоративных структур и территорий их базирования. Интеграционные тенденции предопределяют поиск согласования корпоративных интересов субъектов-партнеров, проведение сбалансированной государственной политики и активных действий в области инновационного развития сферы образования. Разработка подходов управления корпоративными структурами, вступающими в многосторонние интеграционные связи и при этом позиционирующими на единой территории, позволяет своевременно решать глобальные задачи развития векторных составляющих системы образования – своеобразных точек роста этой важной сферы социально-экономического развития РФ. В ряде научных работ убедительно показано, что в ближайшем будущем основную роль в обеспечении устойчивой конкурентоспособности национальной экономики будет играть именно кластерная политика развития.

Теоретическим основам и практике интегрированного управления посвящено значительное количество отечественных и зарубежных публикаций, охватывающих общие проблемы управления. Большой вклад в исследование различных аспектов интегрированного управления был сделан в работах отечественных ученых: Авдашевой С.Б., Асаул А.Н., Гранберга А.Г., Герштейн Е.Ф., Кадышева Е.Н., Кныш М.И., Радыгина А.Д., Эскиндарова М.А., описывающих теоретические основы интеграции и корпоратизации; Гершковича Б.Я., Иншакова О.В., Киселевой Р.Р., Дорошенко О.Н., Феровой И.С., Шеремета А.Д. и др. исследовавших неравномерности развития территорий и теории кластерного анализа; Кониной Н.Ю., Страховой Л.П., Храбровой И.Ю. определивших основные принципы структурирования интегрированных комплексов; Мингалевой Ж., Татаркина А.И., Фельдмана А.Б., занимавшихся разработкой методов корпоративного управления. Среди зарубежных авторов следует отметить труды Акоффа Р., Ансоффа И., Боумэна К., Гохана П., Дойля П., Друкера П., Стрикленда А. Дж., Томпсона А.А., Эдвардса Б., посвященные проблемам комплексного управления взаимодействующими организациями и согласованию их интересов. Показано, что современный уровень развития процессов управления характеризуется широкой гаммой структурной организации, взаимопроникновением и пересечением хозяйственных интересов и технологических особенностей. В результате интеграции возникают реальные и виртуальные системы, характеризующиеся разносторон-

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 14–16–66032 а.

ними конкурентными преимуществами и возможностью получения, как синергетического эффекта, так и комплекса противоречий между интересами интегрирующихся субъектов.

Тенденции кластерной интеграции в сфере образования способствуют созданию образовательного пространства активного распространения очагов инновационного роста, получению синергетического эффекта в результате сотрудничества отдельных образовательных организаций по цепям взаимодействий. Подобные тенденции преобразования системы образования должны использоваться как один из важных ресурсов развития корпоративных структур и социально-экономического развития регионов в целом. В общем виде, под образовательным кластером сегодня понимается система обучения, взаимообучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке наука – технологии – бизнес, основанная преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки. Тенденция кластерной интеграции способствует созданию образовательного пространства распространения очагов инновационного роста, получению синергетического эффекта в результате сотрудничества отдельных образовательных организаций по цепям взаимодействий. В этой связи особую актуальность приобретает изучение путей развития образовательных организаций (далее ОО), интегрированных в корпоративно-кластерные системы, как открытых образовательных систем, которые представляют собой совокупность взаимосвязанных образовательных элементов, постоянно обменивающихся с другими социальными системами и друг другом информацией, интеллектуальными, финансовыми и материальными ресурсами [3]. Так как любая социальная система всегда основывается на человеческих отношениях, то именно человек является важным фактором возникновения, функционирования и развития подобных систем. В этой связи любые образовательные системы следует рассматривать как антропосоциальные. Термин «педагогическая антропология» был введен в свое время К.Д. Ушинским, который считал, что педагогическая антропология направлена на всестороннее изучение человека с целью максимального учета его особенностей в образовательном процессе. В контексте синергетического подхода это предполагает, что при проектировании, создании и функционировании образовательных систем личностные особенности людей накладывает специфический отпечаток на всю систему, придают любой образовательной системе свою неповторимость [4]. Так как образовательные системы являются сложными, иерархическими системами, основными элементами которых являются люди, при исследовании образовательных систем необходимо применять комбинированные методы. В этой связи синергизм социальных систем является научным основанием для интегрирования системного и синергетического подходов в педагогической науке и практике. Методологический подход, складывающийся на основе синтеза идей системности и синергетики, сегодня определяется как системно-синергетический. Сущность системно-синергетического подхода в управлении образовательными системами согласно [5], состоит в том, что:

- синергетические свойства образовательных систем обусловлены антропосинергизмом участников образования;
- антропосинергизм участников образования является основанием для выстраивания субъект-субъектных взаимодействий между ними, а также субъект-объектных отношений участников образования с предметами и средствами осуществления этих от ношений;
- индивид, включенный в некоторую образовательную систему, сам создает (осмысленно или неосознанно) свои отношения к себе и окружению, а также способен влиять на отношение окружающих к себе;
- субъект-субъектные и субъект-объектные связи участников образования осуществляются в процессе созидания (проектирования и функционирования) образовательных систем;
- в процессе создания и развития образовательной системы происходит развитие взаимоотношений и самоотношений участников образования; причем по мере своего развития личностные и межличностные отношения становятся все более значимыми предпосылками взаимодействия индивидов в данной образовательной системе;
- антропосинергизм участников образования определяет саморегуляцию созидаемых ими образовательных систем;
- антропосинергизм участников образования определяет целесообразность и необходимость возникновения межсистемных связей и появления новых образовательных систем, обеспечивая тем самым развитие включающей их метасистемы;
- межсистемные отношения обеспечивают эффективное функционирование образовательных систем, если они направлены на сосуществование и взаимообогащение различных систем в составе некоторой образовательной метасистемы.

Мы согласны с рядом исследователей, которые считают, что явление антропосинергизма, подразумевающего проявление человеком собственных свойств в любом взаимодействии внутри определенной системы отношений, обусловлено воздействием внутренних и внешних свойств участников управления (нравственных качеств, мировоззрения, вкусов и пристрастий, характера, эмоционально-волевых отношений, поведенческих особенностей и т.д.) на содержание и результаты управления, в нашем случае, формирующимся образовательным кластером [6,7].

В ходе исследования [3] разработан критериальный комплекс, позволяющий рассматривать процесс изменений, проводимых в ОО – участниках кластерной кооперации, как инновационный процесс:

- «единицей» изменений является вся организация, а не отдельные ее элементы;
- изменения предполагают но-

вый вариант решения актуальной педагогической или организационно-педагогической проблемы;
- процесс изменений строится на основе соответствующей исследовательской и проектной деятельности;
- изменения обусловливают новое содержание и способы деятельности педагога;
- изменения носят системный и целенаправленный характер, являются результатом постоянного обновления и саморазвития на основе периодического анализа образовательной деятельности в школе;
- данные изменения приводят к новому уровню качества интеллектуального и психолого-социального развития личности как учащихся, так и самих педагогов.

Мы считаем, что в настоящее время налицо все предпосылки для объединения ОО в корпоративно-кластерную систему, ключевыми характеристиками которой являются:
- расширяющееся информационно-образовательное пространство, позволяющее описать многообразие горизонтальных и вертикальных взаимодействий,
- информация, раскрывающая содержание этих взаимодействий;
- время, показывающее логику развития сетевых отношений.

Литература

1. *Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А.* Концепция оценивания квалификаций // Образование и наука. 2012, № 10; с.46
2. *Вербицкий А. А.* Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. 2012, № 6; с. 5
3. *Давыдова Н. Н.* Реализация системно-синергетического подхода в практике управления развитием научно-образовательной сети // Образование и наука. 2013. № 7. С. 66–84
4. *Куган Б. А., Сериков Г. Н.* Управление образовательной систе мой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней.– М.: ВЛАДОС, 2002.
5. *Сериков Г. Н.* Образование: аспекты системного отражения.– Курган: Зауралье, 1997.
6. *Третьяков П. И., Митин С. Н., Бояринцева Н. Н.* Адаптивное управление педагогическими системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. П. И. Третьякова.– М.: Изд. центр «Академия», 2003.
7. Brown, J. S., and Adler, R. P. Minds on fire: Open education, the long tail, and Learning 2.0., 2008 Educause Review 43 (1): 16–32, http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE+Review/MindsonFireOpenEducationt/45823 (accessed May 27, 2008) .

УДК 37 .01

Давыдова Наталия Николаевна
к.т.н., доцент,
ФГАОУ ВПО УрГПУ
г. Екатеринбург, Россия
Синякова Марина Геннадьевна
д.пс.н., профессор,
ФГАОУ ВПО УрГПУ
г. Екатеринбург, Россия
Фоменко Светлана Леонидовна
д.п.н, профессор
ФГАОУ ВПО УрГПУ
г. Екатеринбург, Россия

Образовательный кластер как важный фактор развития регионального образования*

Аннотация: В работе представлены подходы к формированию образовательного педагогического кластера в условиях развития непрерывного профессионального образования. Доказано, что формирование в регионе образовательного педагогического кластера интенсифицирует процесс подготовки квалифицированного специалиста, сокращая сроки обучения и обеспечивая государственный заказ.

Ключевые слова: региональное образование, образовательный кластер, кластерные стратегии

Важнейшие документы РФ в сфере образования: «Национальная доктрина образования Российской Федерации», «Федеральная программа развития образования», Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Программа развития непрерывного профессионального педагогического образования» показывают, что сегодня в образовательном пространстве России как никогда актуально решение проблемы непрерывного профессионального педагогического образования, которое может быть выстроено только при условии осуществления преемственности содержания педа-

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 14–16–66032а.

гогического образования. Целью, объектом и субъектом функционирования этой системы является развивающаяся конкурентоспособная личность учителя [3]. В современных социально-экономических условиях наряду с традиционными видами деятельности педагога, актуализируются также прогнозирование, проектирование и организация содержательной и процессуальной сторон образования, функции, связанные с управленческой, экономической, правовой, социальной, культурно-просветительской деятельностью [5].

Следует отметить, что и само содержание понятия непрерывного образования до настоящего времени трактуется неоднозначно, что, в числе других причин, объясняется и структурной и функциональной сложностью этого явления.

Так, Б.С. Гершунский считает, что «единая система непрерывного образования представляет собой комплекс государственных и общественных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, совместно и скоординированно решающих задачи воспитания, образовательной, политехнической и профессиональной подготовки каждого человека с учетом актуальных и перспективных потребностей и удовлетворяющих его стремление к самообразованию, всестороннему и гармоническому развитию на протяжении всей жизни».

А.М. Новиков отмечал, что системообразующим фактором непрерывного образования выступает его целостность, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов.

В этой связи непрерывное педагогическое образование в условиях уровневой подготовки можно рассматривать с позиций целостной системы, основным свойством которой является появление новых интегративных качеств, не свойственных образующим ее компонентам. Целостность системы педагогического образования означает, что ее элементы служат основной цели и способствуют достижению оптимальных результатов в профессиональной подготовке [7]. С.И. Архангельский по этому поводу отмечает, что «конкретным выходом системы научной организации педагогического процесса является оптимальное выполнение всех задач обучения на основе всех государственных целей, которые ставятся перед учебным заведением» [1].

Следует отметить, что развитие системы педагогического образования в современных условиях во многом происходит за счет внутренних ресурсов и противоречий, основным из которых является противоречие между исторически сложившейся системой образования и потребностями общества в изменении роли учителя в реалиях сегодняшнего дня [2, 8].

Концепция модернизации российского образования предполагает обеспечение адаптации образовательных структур к новой системе социально-экономических отношений, создание условий для распределения ответственности в профессиональном образовании между государством, работодателями, гражданским обществом, что прямо связано с расширением возможностей использования кластерного подхода в образовании.. В этой связи основными приоритетами формирования образовательных кластеров сегодня признаны качество образования, его непрерывность, преемственность, доступность, конкурентоспособность [6].

Под образовательным кластером с точки зрения организации деятельности понимается совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли [5] .

С точки зрения содержания деятельности образовательный кластер рассматривается как система обучения, взаимообучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке наука – технологии – бизнес, основанная преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки.

Образовательный кластер создается с целью упорядочения и координирования деятельности по подготовке и повышению квалификации педагогических кадров, поиска оптимальных путей управления системой профессионального педагогического образования. Конечная цель создания кластера – органическое слияние всех заинтересованных организаций в единый комплекс непрерывного педагогического образования.

Теоретическую основу для исследования формирования и развития образовательных кластеров составляют: кластерный подход в профессиональном образовании (Г.В. Мухаметзянова, Н.Б. Пугачева, А.В. Леонтьев), теория деятельности и педагогическое проектирование (В.В. Давыдов, В.П. Беспалько, Г.И. Ибрагимов, В.С. Леднев, М.И. Махмутов, А.А. Сластенин), концепция непрерывного образования (Б.С. Гершунский, Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков), исследования, раскрывающие проблемы социального партнерства и управления качеством образования в профессиональной школе (Анисимов П.Ф., Мухаметзянова Г.В., Ибрагимов Г.И., Корчагин Е.А., В.П. Панасюк, А.С. Субетто).

В настоящее время в литературе описаны семь основных кластерных стратегий:

- географическая:, предполагающая построение пространственных кластеров, начиная от сугубо местных до подлинно глобальных;
- горизонтальная, когда несколько кластеров объединяются в мегаструктуры кластерного типа;
- вертикальная, объединяющая, в нашем случае, отдельные уровни образования;
- латеральная, когда в кластер объединяются разные струк-

туры, способные обеспечить экономию за счет эффекта масштаба, приводящего к новым комбинациям;
- технологическая, предстающая как совокупность структур, пользующихся одной и той же технологией;
- фокусная, когда кластер организаций сосредотачивается вокруг одного центра (например университета);
- качественная:, при которой существенен вопрос о том, каким образом организации осуществляют сотрудничество.

Теоретической основой формирования образовательного кластера является концепция непрерывного образования, способствующая определению структуры, содержания, форм деятельности каждого из входящих в кластер, единству и взаимосвязи всех звеньев образования. Важнейшим свойством в этой связи выступает его *целостность*. Образовательный кластер представляет собой совокупность образовательных организаций, развивается в структуре непрерывного педагогического образования как целостный педагогический объект, упорядочивающий многочисленные связи как внутри его, так и с внешней социальной средой. Цели и задачи каждого этапа формирования кластера должны быть преемственно связаны не только с целью всей системы, но и с целями и задачами предшествующих и будущих этапов.

Важным свойством концепции непрерывного образования, реализующимся в рамках образовательного кластера является также преемственность всех звеньев данной системы. Каждое предыдущее звено должно быть полноценным предварением последующего. Это достигается введением сквозных учебных планов и адаптированных программ, в результате чего становится невозможным дублирование учебного материала. В результате сквозной вертикальной интеграции ступеней непрерывного образования и горизонтальной координации структур, обеспечивается высокий уровень организационного объединения различных аспектов деятельности субъектов педагогического процесса [4].

Общеизвестно, что наибольший научно – теоретический потенциал и высококвалифицированные кадры сегодня сконцентрированы в педагогических университетах. Именно эти образовательные организации ВПО имеют возможность осуществлять диагностику образовательных потребностей в регионе, выстраивать многофункциональные связи с различными образовательными организациями и органами образования. В современном образовательном кластере именно вуз занимает центральное место, объединяя вокруг себя образовательную ситуацию и организации системы образования. Это позволяет влиять на темпы развития собственно вузовской науки на основе ее синтеза с педагогической практикой, совместной разработки с педагогическими коллективами базовых образовательных организаций актуальных исследований по теории и практике педагогического образования и внедрения результатов научной деятельности в образовательный процесс.

Образовательный кластер обеспечивает возможность непрерывного «погружения» студентов в сферу их будущей профессиональной деятельности, позволяет изучать, обобщать и накапливать инновационный опыт, оперативно апробировать достижения педагогической науки, обновлять и обобщать организацию и содержание профессиональной педагогической подготовки, в том числе путем привлечения опытных учителей и преподавателей в вузе.

Таким образом, образовательный кластер» как системообразующий компонент и важнейшее условие функционирования региональной модели непрерывной подготовки педагогических кадров представляет собой целостное образование, включающее в себя организационный, управленческий, технологический, содержательный уровни, позволяющие обеспечить целенаправленный процесс развития непрерывного педагогического образования.

Литература

1. *Архангельский С.И.* Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе.– М.: «Высшая школа», 1976. С. 14
2. *Батышев С.Я.* Научная организация учебно-воспитательного процесса. М,1980., С. 14
3. *Гнатышина Е.А.* Гармонизация подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения на основе кластерного подхода // Образование и наука. 2011. № 10; с. 40
4. Громыко Ю.В. Что такое кластеры и как их создавать? // Алманах «Восток».– 2007. Вып.1.– [электронный ресурс]. URL: http://www.situation.ru/app/j_artp_1
5. *Жуков Г.Н.* Разработка и практическая реализация системы непрерывного профессионально-педагогического образования // Образование и наука. 2013. № 4; с. 58
6. *Мухаметзянова Г.В., Пугачева Н.Б.* Кластерный подход к управлению профессиональным образованием.– Казань.– ИПППО РАО. 2007. С. 45
7. *Силкина Н.В., Ваганова Н.О.* Особенности педагогической деятельности работников среднего и высшего профессионального образования в структуре университетского комплекса // Образование и наука. 2013. № 4; с. 30
8. *Стеценко И.А.* Рефлексивно-ориентированная модель педагогического образования // Образование и наука. 2011.№ 10; с. 50

УДК 62:7.05

Кудрявцева Екатерина Львовна
кандидат педагогических наук,
научный сотрудник Института иностранных языков
и медиа-технологий Университета Грайфсвальда, Германия;
эксперт научно-технической сферы ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ МОН РФ
и эксперт национального агентства образования ФРГ;
ученый секретарь Международного методсовета по вопросам многоязычия
и межкультурной коммуникации образовательного портала
(Грайфсвальд, Германия)
Волкова Татьяна Валерьевна
научный сотрудник лаборатории возрастной психофизиологии
и диагностики развития ФГНУ «Институт возрастной физиологии»
Российской академии образования; методист,
научный консультант стажировочной площадки
«ФГОС дошкольного образования: создание развивающей
предметно-пространственной среды» ГБОУ детский сад № 2280 г. Москвы;
член совета стажировочных площадок образовательных учреждений,
реализующих программы дошкольного образования города Москвы
(на базе ГБНУ «Московский институт развития образования»)
г. Москва, Россия

Комплексные рекомендации по мобилизации предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации

Аннотация. Проблема мобильного XX1 столетия – недостаточность ДОО на численность населения в одних и избыточность в других регионах (при наличии федерального стандарта – минимум 2 м^{2}на воспитанника; игровое, спальное, учебное пространство, спортзал и столовая как обязательные составляющие и т.д.). Формула ее решения звучит как: мобильность = полифункциональность. Пространство образовательной организации, тем более для дошкольного возраста, не может быть реализовано как стационарное, статичное с раз и навсегда закрепленной функциональностью пространственно-предметных решений. Оно должно быть мобильным, поскольку «оптимальное» пространство рождается из постоянной корреляции потребностей ребенка и его компетенций. Поэтому все участники образовательного процесса получают возможность в рамках существующих ресурсов создавать индивидуальные решения, способствующие развитию физической и умственной (креативность, фантазия) активности ребенка. Присутствие в группах инокультурных детей, детей с ограниченными возможностями требует интеграции специальных решений для данной категории воспитанников в системное пространство дошкольной организации.

Ключевые слова: образовательный процесс, дошкольный возраст, потребности ребенка, компетенции ребенка, инокультурные дети, пространство образовательной организации

Исходная ситуация: Современное профессиональное и гражданское сообщество по причине глобализации мирового пространства, отражающейся на глобализации и интернационализации рынков услуг и сбыта, вынуждено становиться все более мобильным, как в прямом, так и в переносном (содержательном) смысле этого понятия. Трудовая миграция внутренняя и внешняя с начала 21го столетия стала нормой на рынке труда и учитывается в передовых странах мира уже в процессе подготовки кадрового резерва.

Следствием мобильности старшего поколения становится и рост детской мобильности: новое поколение рождается и воспитывается в межкультурном, многоязычном образовательном пространстве; а дошкольные учреждения становятся полифункциональными организациями, обеспечивающими индивидуализированный уход, комфорт и образование – с учетом специфики странового контекста и семейной ситуации каждого воспитанника. Причем, образовательная деятельность дошкольной организации все чаще определяет потенциал воспитанников в будущем, на рынке труда и занятости; поскольку семья в ситуации трудовой миграции зачастую не способна к своевременным действиям по интеграции подрастающего поколения в инокультурную социальную среду. Семья может раз-

вивать заложенные или инициированные в ребенке способности в той мере, в какой они отвечают семейной традиции, опыту и компетенциям старшего поколения. Тогда как в ДОО происходит процесс физического развития, зарождения интереса и потребностей в общении, становления опыта познания, накапливание опыта межкультурной коммуникации. Ребенок получает шанс постичь как единый комплекс – себя и окружающий мир в соответствии со своими собственными целями, задачами и потребностями; перешагнуть от простых, базовых компетенций к компетенциям высшего порядка; развить собственные стратегии преодоления жизненных трудностей.

ДОО должны в своем оснащении отвечать инклюзивности и интерактивности образования всех детей, предлагая им пространство для творческой и физической активности, как каждого воспитанника в отдельности («уголки уюта»), так и групп от 2х до 6ти человек («площадки диалога», «площадки полилога»). Последнее сегодня тем более важно, что большинство детей не имеют сестер или братьев (единственные дети в семье); и дошкольная организация для них – это выход в новое социальное и этнокультурное пространство, мир в миниатюре, подготовка к работе в социальных средах школы, центров допобразования и т.д.

Дети проводят в дошкольных организациях от 5 до 8 ч. в день, врастая и вырастая в нем; и пространство должно соответствовать не только санитарно-гигиеническим и противопожарным нормам, но и отвечать требованиям, предъявляемым спецификой онтогенеза современного дошкольника и подготовки его к переходу на следующую образовательную ступеньку – в школу. Мобильность, любознательность, познание мира всеми органами чувств, поступательное движение от простого к сложному ребенка должны находить отражение в оформлении помещений Организации. Функциональную нагрузку необходимо распределить от входа в детский сад через систему коридоров, комнат (спальни, столовой, игровой, спортивного зала) до административных помещений; от стен до пола, разделителей пространства, подиумов и т.д. Только тогда ребенок сможет познать многогранность и многомерность мира.

Детское учреждение, как мы уже писали выше,– это мир в миниатюре, не искаженный, но преображенный с учетом его маленьких жителей (почти что Солнечный или Цветочный город Н. Носова). И потому важно установить в нем законы и порядок, отражающие реалии внешнего мира взрослых, и определить место родителей и представителей старшего поколения, которые принимаются в Организацию так же, как и их малыши, становясь на годы ее помощниками и последователями. «Уголок семьи» с инфостендами; шкафчик для портфолио, собираемых воспитателями вместе с детьми не займут дополнительного места, если использовать их как разделители пространства.

Перегружать Организацию тоже не стоит: возбуждая интерес ребенка, подталкивая его на путь познания, важно оставлять ему свободу действий. Направлять, а не тянуть его на веревочке по пути открытий. Мобильность предметно-пространственной среды способна решить и эту задачу: подиумы и кровати прячутся, стены превращаются в доски для рисования, под ковровой поверхностью оказывается пол, состоящий из самых разных материалов (дерево, камни, пластик, резина и т.д.). Цветовое оформление (в т.ч. люминисцентные краски), меняющееся освещение, передвижные стены (они же – декорации театра или поля для настенных игр), использование акустики помещений, плакатов различных типов – все это способствует организации мобильных пространств.

Однако вся мебель, хоть и мобильная, должна быть прочной и не заключать в себе или своих частях опасности для воспитанников; быть эргономичной (соответствовать физиологии ребенка данного возраста); легко моющейся, в т.ч. средствами дезинфекции и соответствующей по размерам росту целевой группы, а по функциям – потребностям детей.

Не менее важно помнить, что пространство ДОО – это отражение концепции именно данной Организации, с ее индивидуальными целями и задачами, с учетом ее местоположения и специфики ее воспитанников. Концепции, начинающейся с названия ДОО и групп ее воспитанников («Радуга», «Вокруг света», «Подснежники» и др.) Архитектура и эстетика – лишь овнешнение информации о концептуальном содержании образования в данной среде. Дошкольные организации, лишенные индивидуальных имен, лишаются отчасти своей целостности, своего лица.

Мобильность образовательного пространства скрывает в себе не только позитивный потенциал, но и определенные опасности при неумелом его использовании. Приведем примеры лишь некоторых из них, присланные нам педагогами дошкольных образовательных организаций:

- двухэтажные кровати (http://www.kita-ausstatter.de/einrichten-innenbereich/ruhen – schlafen/index.php) функциональны, ста-

Рис. 1. Двухэтажные кровати

бильны и позволяют экономить пространство спальных помещений в организации, но они способны травмировать психику детей, не переносящих замкнутых пространств, и могут стать источником опасности и ловушкой при пожаре;

- пластиковые кровати (http://www.happy-kidz.com/kita/polster-und-ruheraum) также функциональны и стабильны, безопасны как для психики ребенка, так и при наступлении чрезвычайных обстоятельств, однако не эргономичны и при зачатках сколиоза способствуют его развитию;

Рис. 2. Пластиковые кровати

- кровати, позволяющие после сна собирать их в штапель (http://www.kita-ausstatter.de/einrichten-innenbereich/ruhen – schlafen/schaumstoff-krippenbett-stapelbar.php), оптимальны по всем признакам, кроме санитарно-гигиенических, поскольку низ одной кровати оказывается над верхом другой и загрязняет ее (при условии, конечно, что в дошкольной организации смена постельного белья и чистка мебели не производится ежедневно); кроме того, если мы используем комнату как игровую и спальную (иначе зачем мобильность предметов мебели), пол не достаточно стерилен;

В итоге, предпочтение педагогов по обозначенному выше ряду признаков отдается вариантам, отвечающим нормам техники безопасности и санитарно-гигиеническим требованиям, мобильным и эргономичным.

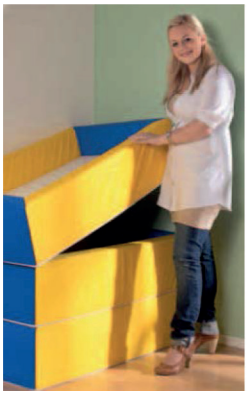


Рис. 3, 4. Кровати из различных материалов, позволяющие штапелирование.

Рис. 5–7. Деревянные основы кроватей, матрасы и белье к ним; кровати на колесиках

Рис. 5: http://www.kita-ausstatter.de/images/stapelbetten-klein.jpg,

Рис. 6, 7: http://www.happy-kidz.com/kita/polster-und-ruheraum).

Мы можем рекомендовать коллегам и руководителям образовательных организаций создание комплексных рекомендаций по решениям мобильных пространств. Обратимся к их возможным составляющим:

ВНЕШНЯЯ МОБИЛЬНОСТЬ

1) Внешняя мобильность может начинаться с мобильности самого помещения, в котором расположена Организация. Дошкольные образовательные учреждения XX1 столетия все чаще размещаются в контейнерах как вариантах мобильных пространств: http://blog.container.de/deutsch-kita-container-kindergarten-zum-wohlfuhlen/ и http://blog.container.de/deutsch-jedes-kind-hat-recht-

auf-einen-kitaplatz-mobile-raume-als-eine-mogliche-losung/ (ELA Container). Проблемы, которые мы видим для России: необходимость производства контейнеров на местах, в РФ; с учетом региональных климатических особенностей и стандартов. Поэтому данный вариант рассматривается нами скорее как информационный для России и стран СНГ.

2) Внешняя мобильность должна учитываться уже при планировании и постройке новых помещений (http://www.dusyma.de/planungen.html) как открытых концептуальных пространств (с минимумом внутренних перегородок, колонн и пр.) с возможностью мобилизации их путем использования полифункциональной мебели и комбинаций из нее с учетом ГОСТ, требований безопасности и стандартов для ДОО:

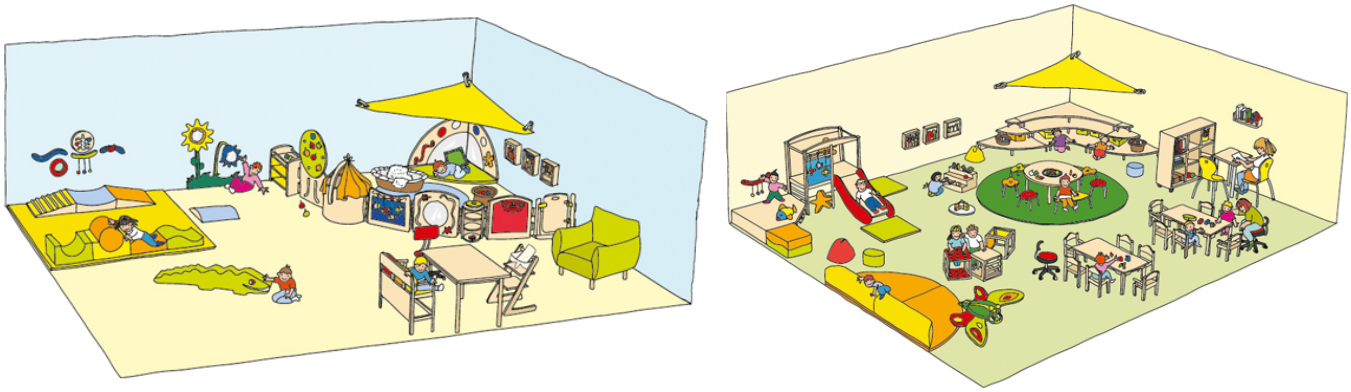


Рис. 8–9. Мобильное открытое полифункциональное пространство (полный перечень вариантов: http://www.dusyma.de/planungen.html)

Важен учет расстояний между объектами (расчет по возрастной специфике двигательной активности ребенка), уровней помещения (дети должны иметь возможность как подтягиваться, так и подползать, огибать препятствия или идти под ними, нагибаясь), уровней звуконепроницаемости помещений; обозримости помещения для педагога и ребенка, нахождения игр в доступных ребенку хранилищах, однозначных границах для ребенка (внутри и вовне помещения), возможности испробовать свои силы, ловкость и смекалку самостоятельно, в группе и в сопровождении взрослых (социализация) .

По самим помещениям важно учесть достаточное количество помещений для смены обстановки, численности участников занятия и их различное освещение (в первую очередь, естественное дневное): игровая, «лаборатория», мастерская, комната для музыки и живописи, мультимедиа-пространство, ботанический и зооуголок, место для выполнения домашнего задания (дошкольники); для одиночек, пар, групп и групп с педагогом; уголков покоя на разных уровнях и различных форматов в соответствии с возрастными потребностями детей и индивидуальными схемами социализации и развития (домики, маты, «мягкие уголки», туннели и норки; уголки для чтения и прослушивания спокойной музыки); наличие холла при входе в образовательную организацию, который является ее визитной карточкой (особенно с поликультурных учреждениях важно обратить на это внимание – начиная от языка информационных стендов и заканчивая отражением вовне жизнедеятельности организации); помещений для индивидуальной гигиены с учетом возраста (физиологии и психологии ребенка) как части игровых и экспериментальных пространств (знакомство с функциями и свойствами воды – кран, душ, ванна; мыла и шампуня; зубного порошка и пасты, различных типов щеток, затычек для слива и т.д.); полифункциональный подход к средствам гигиены позволяет развить креативность и воображение ребенка, представить простой процесс умывания как творческий или даже сакральный акт; кухня и столовая («детский ресторан»): здесь важно учитывать как социальный характер акта приема (и приготовления пищи, так и этнокультурные и индивидуальные особенности детей в этой связи); это место общения между детьми и взрослых с детьми – поэтому оптимально, чтобы общение инициировалось взаимодействием, от накрывания стола до подготовки пищи; кухня должна стать островком безопасного кулинарного творчества и эксперимента (вкл. рецепты безопасной и интернациональной кухни для приготовления детьми): достаточно места и привычно-домашнее окружение, доступность предметов (по высоте, весу и др. параметрам), безопасность мебели и орудий труда, детская посуда; продукты «здорового питания» с учетом аллергий, религиозных и др. особенностей детей; доступа в мир природы для детей; природные стихии в помещениях дошкольной организации могут быть опредмечены с целью осуществления экспериментального доступа к ним детей (воздушная почта, измеритель уровня осадков, солярные батареи и измеритель уровня солнечной энергии,

изделия из глины и зимний сад); родительских уголков (ибо в детскую организацию принимается вся семья, сопровождая в т.ч. процесс привыкания ребенка к новому окружению и перенимая его методику для продолжения работы в домашних условиях – на языке семьи/ билингвы или государства/ монолингвы), гостиных для старшего поколения – настраивающих на диалог поколений (например, при совместном рассматривании «паспортов мобильности», «дорожных карт» и «календарей-портфолио» детей); места для хранения личных вещей воспитанников – удобные, легко доступные, с ясным для детей распределением пространства, с фотографиями и именами детей (для билингвов – на двух языках); коридоры между помещениями могут и должны быть использованы для образовательных, познавательных целей (оформление пола, стен – от различных материй и покрытий до размещения игр и информационных материалов на их поверхности, например, линейки на полу и стене/ по диагонали и вертикали, или игры на сенсорику, моторику и т.д., в зависимости от освещенности и протяженности пространств).

Далее мы приведем образцы полифункциональной мебели для дошкольных учреждений. Важно для нас при отборе показательных решений: комфорт ребенка, здоровьесберегающие технологии, соответствие физиологии и онтогенезу ребенка, учет ГОСТ и ФГОС, техники безопасности, предупреждение будущих травм (психологических):

- многофункциональное спортивное пространство или весь мир подвижных игр в двух шкафах.

Рис. 10: http://www.kita-ausstatter.de/einrichten-innenbereich/turngeraete-1/index.php;

Рис. 11: http://www.kletterriese.de/kletterriese/kletterriese.html, концепция терапевта Дирка Шёве/ Dirk Schöwe из г. Гюстро;

Рис. 12: http://www.happy-kidz.com/kita/gruppenraum/podeste-und-trapeze), способствующих развитию психомоторики и социализации ребенка; по мнению педагогов, использующих эту концепцию, она позволяет детям самостоятельно экспериментальным путем в игре пересоздавать мир, осознавая в своих ощущениях его физические законы;

- **полифункциональные пространства для игры и сна:** например, комбинации подестов, способных превратиться в островки для игр и сна или доступа к высоким окнам

Рис. 10–12: Вся игротека в двух «шкафах» (Kletterriese представлен в разобранном состоянии) и одном теремке – «Фантазия»

Рис. 13,14: раздвижные и составные подесты

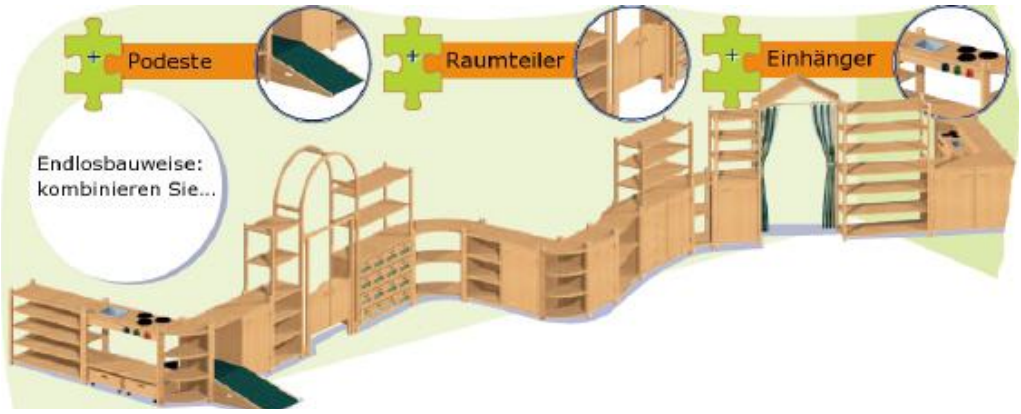


Рис. 15, 16. Мобильные и полифункциональные разделители образовательного пространства

Рис. 13: http://www.kita-ausstatter.de/einrichten-innenbereich/podeste – trapeze/index.php,

Рис. 14: http://www.happy-kidz.com/kita/gruppenraum/podeste-und-trapeze

- **полифункциональные разделители пространства:** шкаф-стена

Рис. 15: http://www.kita-ausstatter.de/einrichten-innenbereich/schraenke – aufbewahrung/raumteiler – kombinationen/index.php), презентационные области: стена-доска или стена-игровое поле

Рис. 16: http://www.happy-kidz.com/kita/gruppenraum/trennwaende);

важно, что разделение пространства на игровое, образовательное и пространство для отдыха не является резким, окончательным, а происходит плавно – как визуально (мягкие линии и формы), так и в деятельностной концепции организации;

Наконец, немалую роль в организации мобильного пространства играет **освещение:** регулируемость направлений световых потоков и их интенсивности и концентрированности/ рассеянности. Потому что, например, от направления светового потока зависит точность восприятия размеров предмета; от его интенсивности – двигательная, умственная активность ребенка; от его концентрации или рассеянности – концентрация или освобожденность внимания ребенка. Недаром О. Л. Соболева говорит о «лучиках внимания» (фокусировка), а мы можем продолжить этот ряд: «световыми пятнами внимания» (расширение пространства фокуса). Свет может быть полиили монохромным, дневным или ночным, затемненным или ярким и т.д. Важно, чтобы использование определенного освещения поддерживало, а не разрушало единство пространства и подчеркивало его функциональную нагрузку в данный момент.

То же можно сказать о красках, но это уже тема отдельного материала.

Итак, внешняя мобильность опирается на учет нужд и пожеланий всех участников образовательного процесса (детей, педагогов, родителей) и базируются на смене:

- индивидуального пространства и пространства взаимодействия, социальных контактов
- пространства покоя и пространства для двигательной активности
- завершенного в своей структуре пространства и пространства, предо-

ставляющего свободу самовыражения и самореализации ребенка как «архитектора помещений»

- пространства эмоционального и пространства физического взаимодействия.

Но все они отвечают требованиям: мобильности, доступности, обозримости, безопасности.

При создании мобильных пространств важно помнить, что внешняя опредмеченная мобильность является не более чем отражением внутренней готовности и сформировавшейся практико-ориентированной потребности педагогического коллектива дошкольной организации (проистекающего из опыта работы с детьми и понимания их «заказов»). Это не вопрос моды или наличия финансовых ресурсов, а вопрос анализа среды и путей ее усовершенствования для достижения оптимального результата. Поэтому мобильность изначально индивидуальна (с учетом концепции организации и специфики ее воспитанников). Она подобна «Паспорту мобильности» в составе Европейского языкового портфеля отдельного человека: только овладев в достаточной мере языками и основами межкультурной коммуникации, он отправляется в путь.

Поэтому, можно сказать, что ВНЕШНЯЯ МОБИЛЬНОСТЬ неотрывна от МОБИЛЬНОСТИ ВНУТРЕННЕЙ, СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ.

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ заключается в:

1. Видении и реализации программы образовательной организации как описания направлений сотрудничества между организацией, семьей, обществом и ребенком с обязательными интерактивными и междисциплинарными составляющими [4]. Чем интенсивнее сотрудничество с родителями и обществом, тем мобильнее ДОО – как элемент сетевого сообщества, тем менее затратны проекты (основанные на взаимопомощи с учетом ключевых компетенций каждого участника) .

2. Социально-профессиональной мобильности педагогов образовательной организации, заключающейся в:

- готовности и способности к самообразованию («обучению длиною в жизнь») с учетом меняющейся образовательной среды, ее мобилизации и глобализации;

- способности создавать и реорганизовывать с учетом потребностей воспитанников культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду;

- способности использовать различные педагогические технологии с учетом индивидуальности воспитанников и ситуативного контекста;

- готовности и способности к экспериментальной деятельности по внедрению в практику организации новых подходов и технологий, начиная от оценки их соответствия государственным стандартам, концепции организации и потребностям ее воспитанников и заканчивая их адаптацией под оные и аппробационным периодом.

Особые и пока не совсем осознанные педагогами требования к ним выставляет ситуация глобализации образовательного пространства: как интернационализация (трансфера) методов и технологий, так и поликультурная составляющая дошкольных образовательных учреждений. Детский сад становится для некоторых воспитанников первым шагом в инокультурную и иноязычную среду, и численность таких детей, равно как востребованность специалистов по работе с ними будет расти.

3. Индивидуальной мобилизации воспитанника: физической и ментальной; развитии у него (само) восприятия как хозяина организации, заказчика и субъекта образовательных услуг,– путем включения его в организационную деятельность, привлечении к созидательному труду по преобразованию пространств, обращению с ним как равноправным участником образовательного процесса и т.д. [1,2]

4. Учете и презентации этнокультурного компонента в образовательной организации: начиная со специфики оформления поликультурных, билингвальных детских учреждений (плакаты, видео-экраны, информационные доски – окна в инокультурную реальность и презентация диалога культур) как аспекта информационно-коммуникационной мобильности; и заканчивая повышением уровня межкультурной компетенции педагогов и семей воспитанников таких дошкольных организаций. [3]

Образцом пространственно-содержательной мобильности может служить **спортивный мега-трансформер «KletterRiese»®** («Богатырь»). идеальное поле для педагогической деятельности, поскольку он позволяет естественным образом, в игре, комбинировать двигательное, речевое, творческое и умственное (само) совершенствование ребенка. Спортивный мега-трансформер® способствует улучшению моторики ребенка, усиливает его психосоциальные компетенции и вносит решающий вклад в **комплексное личностное развитие.**

Дети сами создают свои **фантазийные миры**, поддерживающие их индивидуальный творческий процесс и предлагающие им инструменты и технологии для реализации и презентации (совместного «проживания») сказки.

Благодаря многочисленным комбинациям трех основных строительных элементов мега-трансформера «KletterRiese»® действительно растет вместе с детьми, отвечая требованиям и стандартам оборудования как для самых маленьких (от 9 месяцев), так и для школьников (до 11 лет).

Он мотивирует детей и педагогов, предлагая им все новые варианты игр, отражающие их актуальное психофизиологическое состояние и уровень их компетенций. Тренажер-конструктор легко подстраивается под нужды конкретной группы или даже одного воспитанника, усиливая его силу и нивелируя слабые стороны. Скука и быстро надо-

едающие игрушки ушли в прошлое. Громоздкие спортивные снаряды, не позволяющие полифункционально использовать одно и то же пространство (как игротеку, спортзал, театральные подмостки и т.д.)– остались в XX веке.

Равновесие совместной **двигательной, творческой, речевой активности и игры, самопознание и взаимообучение детей** – это составляющие многоуровневого образовательного процесса, полностью отвечающего принципам и требованиям ФГОС РФ 2013 года. Прежде всего, это отражается в: поддержке инициативы детей и формировании познавательных интересов и действий ребенка в различных видах деятельности,– с учетом возрастной адекватности условий и методов. Укрепление физического и психического здоровья детей достигается путем создания благоприятных условий развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями. Тренажер-конструктор «KletterRiese»® рассчитан на формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка,– как предпосылок и фундамента учебной и образовательной деятельности.

Реализован также принцип **инклюзивности и общедоступности** образования в игре и общении со сверстниками и педагогами для детей с особыми потребностями.

Спортивный мега-трансформер®, предоставляющий до 200 разнообразных вариантов игр и тренингов, состоит из 4х несущих стен, каждая шириной в 1 метр и высотой в 2 метра. Эти элементы могут быть использованы как в совокупности, так и по отдельности (одна стена состоит их трех компонентов, надстроенных друг над другом) .

Элементы объединены защищенными шарнирами и легко складываются для хранения в экономичный, устанавливаемый в углу помещения треугольник.

Все это: меняющаяся высота (вертикальная полифункциональность), разнообразие форм (горизонтальная полифункциональность), вариативность наполнения комплекта, легкость и простота в использовании и экономия пространства при хранении,– позволяют применять «KletterRiese»® (Богатырь) в педагогической деятельности **от яслей до начальной школы**, в т.ч. для реабилитации и социализации **детей с ограниченными возможностями здоровья.**

Наконец, немаловажным элементом мобилизации пространства обра-

зовательной организации сегодня становится ее «узнаваемость», необезличенность, а индивидуальность облика ее учеников и педагогов (как носителей и субъектов реализации идеи ДОО). Форменные/ национальные или национализованные элементы одежды воспитанников и наставников (платочки, галстуки, головные уборы, логотипы на одежде и т.д.):

- позволяют визуализировать (и популяризировать) концепт ДОО в сжатой форме
- несут объединяющее начало («я» каждого воспитанника как часть «мы» ДОО)
- способствуют созданию образовательного микрокосма в макропространстве глобального общества.

Неизменное, преемственность в меняющемся мире – также неотъемлемый показатель стабильной мобильности.

Литература

1. *Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В.* Пути культурно-социальной адаптации ребенка-билингва в этносоциальном тандеме семьи и детского сада.//Детский сад: теория и практика. 2013. № 10. С. 94–101.
2. *Волкова Т. В., Кудрявцева Е. Л.* Особенности психологии билингвов. // Методическая копилка: Материалы IX Недели психологии образования. Электронный ресурс. Код доступа: http://www.tochkapsy.ru/files/Volkova.pdf
3. *Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В.* Методические рекомендации по использованию плаката в оформлении образовательного пространства русскоязычного образовательного центра.– Рига: RetorikaA, 2013.
4. *Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В., Якимович Е. А.* Обучение русскому языку в билингвальной среде. Методические рекомендации.– М.: ЦСОТ, 2013.
5. *Кудрявцева Е., Симановская Е.* Способствовать движению – познавая мир (подвижные игры для билингвов). // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2012. № 6.С. 71–78.

ЖИВОЕ СЛОВО УЧИТЕЛЯ

УДК 374(075.32)

Петрова Светлана
преподаватель русского языка как иностранного
координатор Русского образовательного центра «Академия»
директор Международного центра семейного отдыха «Алые паруса»
Милан, Италия

О проектах Ассоциации российских соотечественников в Италии «Алые паруса»

Вперед под «Алыми парусами»!

Аннотация. Автор делится опытом организации дополнительного образования детей, обучающихся за рубежом, описывает особенности жизни детей в Международном центре семейного отдыха и молодежного лагеря «Алые паруса» в Италии, показывает образовательные возможности семейного отдыха.

Ключевые слова: русский язык, лагерная смена, тележурнал, развивающая программа, дети за рубежом, занятия для детей, программы русских школ, дополнительное образование.

Ассоциация российских соотечественников в Италии «Алые паруса» – инициатор, организатор и исполнитель двух долгосрочных просветительских проектов – Русский образовательный центр «АкадемиЯ» для детей и взрослых и Международный центр семейного отдыха «Алые паруса».

Оба проекта тесно связаны между собой единой сверхзадачей: сохранить духовную связь и преемственность поколений в особом союзе – билингвальной семье, через распространение великой русской культуры и языка.

«Объект внимания» – семья – выбран нами изначально и сознательно. Международный центр СЕМЕЙНОГО отдыха и молодежный лагерь «Алые паруса» пока единственный в Италии. Структура подобного формата открывает новые возможности и нестандартные решения, дает неограниченное пространство для полета фантазии в организации семейных каникул.

Международный центр семейного отдыха «Алые паруса» существует уже четыре года. Были «опробованы» разные типы гостиничных услуг – апартаменты, «стандартный» отель. Менялось и «место жительства» – сначала Апулья, затем озеро Изео.

Сейчас летний лагерь «Алые паруса» «прописан» в самом сердце итальянской Адриатической Ривьеры, надалеко от Римини, в старинном курортном городке Червия в одном из отелей, который на две недели в середине лета превращается в настоящий «русский дом».

За время существования центра его гостями были семьи из Америки, Бельгии, Голландии, Италии, Норвегии, России, Украины, Франции, Швейцарии.

Три поколения из разных стран под одной крышей – это перекресток новых человеческих отношений на разных уровнях, сплетение других культур. Объединяет, роднит одно – наш с вами любимый могучий РУССКИЙ ЯЗЫК.

Это ли не мощный стимул, новая мотивация для изучения русского языка? Ребенок общается со своими сверстниками из других «заморских» стран на русском языке, он играет, поет и танцует «по-русски». Как миллионы людей не только на родине его мамы, но и по всему миру. И это первая НОВОСТЬ для ребенка, пусть неосознанная...

Организовать пространство и создать атмосферу.

Преподаватели Русского образовательного центра «АкадемиЯ» в Милане – константа педагогического коллектива в летнем лагере «Алые паруса». Это люди творческие, с немалым практическим опытом работы в русских школах за рубежом, что архиважно.

Именно они в течение года выстраивают – разрабатывают образовательный проект на следующий сезон, интересный для всех членов семьи. Каждый год – это новый сюжет, другая «история».

«Учиться надо весело, чтоб хорошо учиться».

В лагере «Алые паруса» ежедневные занятия для детей ориентированы на программу русских школ дополнительного образования за рубежом, которая рассчитана на 30–35 «рабочих» дней в течение всего учебного года. Таким образом, принимая во внимание полное погружение в языковую среду, двухнедельное обучение ребенка в «летней» русской школе, соответствует целому полугодию (!) Пока дети «грызут гранит науки», родители тоже идут на уроки: папы на русский язык, мамы – на итальянский. Это «классическая» обязательная часть, которая в совокупности с меняющейся каждый год «произвольной» программой, должна создавать оптимальные условия для самовыражения ребенка, развивать у него интерес к обучению русскому языку и желание говорить на нем.

«Лето – это маленькая жизнь...», год 2014.

Летом 2014 года в «произвольную» часть развивающей программы был включен уникальный творческий проект – создание мультфильма ... из пластилина. В Италию из России были приглашены мастера, точнее мастерицы, детской анимационной студии «Чайка-стайка», победители международных фестивалей детского и юношеского киновидеотворчества в России и за рубежом.

Так, на протяжении двух недель летний лагерь «Алые паруса» превратился в большую съёмочную площадку, где сами дети были художниками, актерами, режиссерами и просто волшебниками! Ведь творчекий процесс созидания сродни волшебству. И это тоже НОВОСТЬ для ребенка, уже осознанная...

Так, сюжет русской сказки «Теремок» был выбран неслучайно. На наш взгляд, «Теремок» можно рассматривать и как общий дом Земля, в котором можно и нужно «жить дружно». И как символ семьи и любых человеческих отношений, где важно строить-созидать, а не разрушать. И как часть «русского мира», который разбросан повсюду, но его крепко связывает-объединяет один язык, одна история, культура, частью которой и являются сказки.

На премьере мультфильма этот «подтекст», как нам кажется, удалось донести до счастливого, гордого, растроганного зрителя...

«В эфире – тележурнал «Алые паруса»

Каждый вечер все собирались у «телевизора». Ребята по очереди были телеведущими рубрики «Это интересно». Где и сколько миллионов людей говорят по-русски и кто такая Ассоль, история создания русской матрешки и административное деление Италии, правила Д. Карнеги «Как понравиться людям» и рассказ об итальянском городке Червия, где расположен лагерь,– вот только некоторые темы сюжетов.

«Учите русский язык!» – этими словами закончилось первое вечернее выступление «по телевизору» группы ребят из разных стран.

«Но самое главное, в этот день родился мой друг ...»

«К сожалению, день рождения только раз в году...» Это вопрос спорный. Во время лагерной смены всегда «выпадают» дни рождения кого-то из детей. Именинников чествуют необычным образом – обязательное телевизионное поздравление по «местному русскому каналу». А чтобы никому обидно не было, такие «живые» поздравительные открытки готовятся для КАЖДОГО ребенку, не смотря на его дату рождения. Так что получается, день рождения не раз в году.

«В 2006 году состоялись XX зимние Олимпийские игры в итальянском Турине. Благодаря этому в городе построили метро. Рос-

сийские фигуристы завоевали все золото. Но самое главное, в этом году родилась наша подружка из Америки … «

«1 апреля родился великий русский писатель Николай Васильевич Гоголь, 1 апреля – день рождения Сергея Рахманинова, известного на весь мир русского композитора. Но самое главное, в этот день родился наш друг из Италии … »

Приятно осознавать, что ты родился в один день с итальянским зодчим Джакомо Кваренги, «архитектором двора её величества Екатерины II, или с российским мореплавателем Фадеем Беллинсгаузеном, который открыл Антарктиду.

Не забудется, что ты родилась именно в день выхода важного указа Петра Первого о праздновании в России Нового года 1 января или именно тогда, когда весь мир вспоминает первый выход человека в открытый космос.

И это еще одна НОВОСТЬ для ребенка.

«Ключи памяти» при подобной подаче обучающего материала задействованы на все сто процентов. Кроме того, поиск и отбор интересной ребенку информации для «поздравлений» открывает новый повод для дальнейшего диалога с ним, расширяет кругозор, развивает его познавательную активность, повышает самооценку.

«Русский мир» в целях популяризации русской культуры и расширения взаимодействия между организациями и сообществами соотечественников, очень гармонично «вписался» в образовательную программу лагеря «Алые паруса». Все дети решили участвовать в конкурсе и победить!

Все новое интересное запоминающееся, что узнали ребята в течение двух недель, нашло свое отражение в их работах.

Победителей выбирали дети сами. Неподписанные рисунки были выставлены на всеобщее обозрение, так что объективность оценок была обеспечена. Авторы пяти работ, которые набрали наибольшее количество голосов, стали победителями регионального конкурса.

Их работы были отправлены в Москву для участия в Международном конкурсе «Слово за нами».

Но главное правило – важен не результат, а процесс – было выполнено. Все дети получили памятные подарки, книги, наборы для творчества.

Состояние праздника и успеха должно присутствовать каждый день!

«Родительский день» – вечернее представление, когда все наоборот. На сцене папы, мамы, бабушки и дедушки, которые показывают, на что способны они, и по-хорошему «впадают в детство». А зрители – дети, полные гордости за своих родителей.

Победить собственную робость перед выступлением на публике, превозмочь страх перед «экстремальными» аттракционами, открыть в себе неизвестные даже твоим близким людям способности, раскрыть новые черты характера, научиться «жить» в коллективе и дружить… У каждого была своя победа.

У нас она тоже есть! В Международный лагерь «Алые паруса» некоторые семьи приезжают вот уже второй, третий год подряд. Это успех! Надеемся, заслуженный.

Спасибо родителям за теплоту и доброжелательность, сотрудничество и сотворчество! Спасибо детям за любовь!

А теперь, все вместе посмотрим пластилиновый мультфильм «Теремок».

Надеемся, что среди многообразия подходов к решению проблемы образования русскоязычных детей за рубежом [1,2,3,4], наш опыт будет оценен позитивно, и он внесет определенный вклад в ее решение.

Литература

1. *Акутина С.П., Николина В.В.* Взаимодействие педагогов и родителей в процессе воспитания духовно-нравственных ценностей старшеклассников. // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 3. С. 33–36.
2. *Демидова Е.В.* Система работы классного руководителя с родителями учащихся. // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 6.С.27–34.
3. *Пастухова С.А.* Что нужно знать родителям, дети которых имеют проблемы с письмом и чтением. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 3.С. 48–50.
4. *Скляренко Т.М.* Дистанционное образование: зарубежные концепции // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 5.С.65–70.

УДК 378я7

Пшенина Ирина Вадимовна
директор ГБОУ гимназия № 1637
заслуженный учитель РФ
Большакова Мария Михайловна
аспирант кафедры экологии
и зоологии позвоночных животных МПГУ
учитель биологии,
Булгакова Елена Вячеславовна
учитель географии
Пронина Марина Юрьевна
учитель физики
ГБОУ гимназия № 1637
Рыбаулина Ольга Васильевна
учитель дизайна
ГБОУ гимназия № 1637
г. Москва, Россия

Внутришкольные проекты как средства построения культурно-образовательной среды гимназии № 1637

Аннотация. Авторы делятся опытом реализации внутришкольных проектов: «Одаренные дети», «Школа юного исследователя», «Музейная педагогика», «Школьное научное общество «Ноосфера», «Дизайн-бюро «Артель» на базе гимназии № 1637. Проекты выступают как средства построения культурно-образовательной среды гимназии.

Ключевые слова: гимназия, проекты, культурно-образовательная среда, одаренные дети, победители.

Современные вызовы системе образования напрямую связаны с долговременными системными инновациями, одна из которых – возрастание роли человеческого капитала как основного фактора развития человека и общества. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 163-р) обозначила стратегическую цель государственной политики в области образования и задачи по ее достижению. В качестве приоритетных направлений повышения доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, указываются *создание современной системы непрерывного образования*, подготовки и переподготовки профессиональных кадров, приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда. При построении системы непрерывного образования, как считает ряд ученых [5,6,9,11], следует опираться на школьное образование, которое должно внести свой вклад в реализацию идеи: переход от образования на всю жизнь, к образованию через всю жизнь. Другими словами, школьное образование должно передать учащимся инструменты познания и развить у учеников требуемые компетенции. Наиболее эффективной технологией для этого является проектная [1,2,3,4,7,8], которую мы широко используем в школьной жизни для построения культурно-образовательной среды гимназии в урочной и внеурочной деятельности.

Одаренные дети

От нас зависит многое

Они приходят в школу, чтобы дарить нам радость общения. Одни – с огромными портфелями, в которых на всякий случай, «авось пригодится», носят много книг; другие – с пакетом под мышкой и напряженно-мечтательным взглядом (может быть, новые рифмы не дают покоя?); третьи – как всегда, в окружении друзей горячо обсуждают очередную идею праздника или классного события. Они такие разные, эти одаренные дети, но всех их объединяет неуемная энергия, пытливость, неуспокоенность. Эти «необыкновенные» дети всегда должны чувствовать интерес к себе, к своим способностям, всегда видеть перспективу. Здесь от педагога зависит многое, если не все. Главное – влюбить ребенка в свой предмет. Эту влюбленность можно поддержать по-разному: рассмотрением задач, решение которых предполагает недостаточность имеющихся знаний у учащихся; историческими экскурсиями к истокам изучаемых вопросов; занимательными экспериментами на уроке; олимпиадами и конкурсами. Интерес формируется,

конечно же, и через внеклассные занятия: факультативы и кружки.

Одна из форм поддержки одаренных детей в нашей гимназии – это их участие в творческих конкурсах «Хрустальная капелька», «Ломоносовские чтения», «Проба пера» и других. Так, например, по итогам творческого районного конкурса «Проба пера» в номинации «Если бы я был главой управы» 1-е место занял ученик 11-го класса Инсар Юмаев, ему и была предложена «должность» дублера главы управы Перово.

С гордостью мы называем имена победителей городского тура Московского конкурса детского рисунка имени Нади Рушевой, это: Анастасия Гордейчук, Полина Сухарева, Анна Макаренко, Анастасия Спирина и многие другие. Называем с гордостью, потому что именно учителя нашего центра стояли у истоков этого конкурса в 2003 году. Детям ведь очень важно видеть впереди факел и понимать, что он освещает их путь. «Огонь зажигается только от огня»,– заметил народный художник России Борис Неменский.

В работе с одаренными детьми мы используем творческие и исследовательские проекты. Например, участники проекта «Палитра» осваивают азы журналистики, пробуют себя в разных жанрах, оттачивают свое мастерство на страницах школьных и районных газет, участвуют и побеждают в творческих районных конкурсах. Все мы с интересом ждем очередные номера с публикациями Полины Клебановой, Павла Булгакова, Екатерины Поник. А наша выпускница Олеся Афанасенко поступила на журфак МГУ.

С одаренными детьми должен работать одаренный педагог. Есть замечательная притча о том, как мудрец напомнил учителю, что тот должен сделать ребенка крылатым. «Как сделаю его крылатым, если я сам хожу по земле?» – изумился педагог. Но спустя некоторое время мудрец увидел, как по небу летит мальчик, а за ним еле поспевает крылатый учитель. Они спустились к мудрецу, и учитель начал расхваливать крылья мальчика, любовно гладя их руками. «Но твои крылья нравятся мне больше!» – сказал мудрец педагогу.

Учителя нашей гимназии – люди творческие, «крылатые», задача каждого из нас – поделиться своим даром с учеником, помочь разгореться чудесному таланту на безграничном небосводе человеческой жизни.

В этой статье мы дадим информацию об основных проектах нашей школы, дарящих нашим детям радость полета в неизведанное и прекрасное.

Школа юного исследователя

Ведать природу – значит уметь ее наблюдать, понимать, у нее учиться, а ученье это дает пищу не только для ума, но и для души.

Д. Н. Кайгородов

Вот уже пятый год под руководством учителя биологии Большаковой Марии Михайловны в нашем учебном заведении работает «Школа юного исследователя. Вход на занятия открыт для всех, независимо от возраста и знаний. Но всех ребят объединяет одно – любовь к природе и увлечение биологией. Занятия проходят очень разнообразно: ребята обсуждают актуальные проблемы экологии и зоологии, выступают с докладами, работают с микроскопами и биноклярами, выполняют мини-исследования с помощью лаборатории «Архимед». Периодически проводятся выездные занятия-экскурсии, в ходе которых ребята получают возможность узнать много нового, познакомиться с настоящими учеными, исследователями. В прошлом учебном году участники «Школы» побывали в Зоологическом музее МГУ, в Экологических центрах «Воробьевы Горы» и «Царская Пасека», неоднократно посещали музей культуры кочевых народов.

Одним из главных направлений работы объединения является спортивная орнитология (бердинг). Ежегодно в Москве и Подмосковье проводятся соревнования по бердингу. Участникам необходимо не только увидеть и безошибочно определить птицу, но и сфотографировать ее, сдать экзамен жюри, проявить свои орнитологические знания. Наша школьная команда «Стрижи» является трехкратным победителем орнитологического турнира, ежегодно проводящегося на Звенигородской биостанции МГУ, а также победителем Кубка Столицы по спортивной орнитологии.

На каникулах, как правило, в рамках работы объединения организуются полевые экологические школы. За 4 года мы побывали в заказнике «Журавлиная Родина», в Центрально-Лесном государственном природном биосферном заповеднике, в Деснянско-Старогутском национальном природном парке, посетили этно-археологический комплекс «Затерянный мир» на берегу Дона. Во время поездок ребята собирают полевой материал, проводят различные исследования, работают над проектами..

Большие экспедиции традиционно проходят один-два раза в год, но этим полевая работа «Школы» не ограничивается. В течение учебного года мы организуем выезды в различные районы Москвы и Подмосковья. Каждую осень проходят занятия по гидробиологии на прудах Измайловского лесопарка, ребята учатся брать пробы, определять беспозвоночных, знакомятся с методами биоиндикации. Во время международных дней наблюдения за птицами (весной и осенью) организуются выезды на Бисеровские пруды, где проводятся учеты мигрирующих птиц. Зимой ребята посещают точку кольцевания птиц в Битцевском лесопарке, где сами принимают участие в этой работе и ведут маршрутные учеты. Все полевые материалы, которые ребята собирают во время экскурсий и экспедиций, обрабатываются и передаются научным сотрудникам.

Все работы, проекты, выполненные учениками, обязательно бывают представлены на различных конкурсах и конференциях. Хорошие отзывы получили работы учеников на V Городском экологическом форуме учащихся, на научно-практических конференциях «Дети-творцы XXI века» и «Открытие», на международном конкурсе школьных проектов «Человек. Природа. Страна». В 2014 году исследовательская работа «Особенности миграции птиц в пойме реки Десны в осенний период» стала лауреатом Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ им. В. И Вернадского в номинации «Лучшее полевое исследование». «Школа юного исследователя» не обходит стороной и творческие конкурсы, такие как городской конкурс кормушек для зимующих птиц, городской конкурс натуралистического рисунка «Зеркало природы», городской конкурс фестиваль дизайна и рекламы «Реклама – это мы!».

Музейная педагогика

Звучание с городом

«Никогда не разговаривайте с неизвестными! »

М. А. Булгаков

А с Незнакомками?

Вам никогда не хотелось остаться ночью в музее? Что происходит там, когда закрываются двери за последним посетителем. Окна гаснут, опуская веки. На пол укладывается луч фонарного света, протискиваясь в узкую щелочку несомкнутых ресниц штор. Старые половицы скрипят, расправляя затекшие спины, по которым целый день прохаживались посетители. Теперь по дощатым полам скользят безмолвные тени. Целый день прятались на солнечной стороне, и вот, наконец, наступило их звездное время. До восхода Солнца, тени – хранители вечных ценностей. Если внимательно приглядеться к безмолвному танцу призрачных фигур, можно заметить, что порхают прозрачные Музы. В звенящей тишине старых комнат слышаться слова древней песни:

«Музы, молю – из толпы многогрешного рода людского

Вечно влеките к священному свету скиталицу – душу!»

Кажется, что сама Терпсихора обучала муз танцу. Их тонкие ноги отбивают ритм большого сердца. Сердца нашего удивительного города! Как бы нам услышать его! Ночь пролетает быстро. Солнечный свет заливает музейные комнаты. Тени сжимаются и прячутся за шторами. Теперь с ними не договоришься!

Как же нам быть? Если задуматься, то мы почти незнакомы с Москвой. Мудрая, красивая, гордая. Зачем ей разбрасывать драгоценности по ветру! Она открывает свои тайны только тем, кто стучится.

Давайте, присядем на край лавочки, где-нибудь в старинной усадьбе, на бульваре, а может в старом Московском дворе. Неважно, будет ли это осень, зима, весна или лето. На противоположной стороне скамейки вы заметите прекрасную Незнакомку. Попробуйте, заговорите с ней. Но знайте, она владеет только одним языком. На нем говорят сердца. Не надо слов! Прислушайтесь к гулкой тишине узких переулков, ведущих в глубины бесконечных тайн. Прищурьтесь от Солнечных лучей, которые сплетают с тонкими ветвями московских тополей радужные сказки старого города. Прикоснитесь взглядами к кирпичным бокам домов. Они дышат влажными крышами и пьют небо большими окнами, чтобы в нас рождались облака. Это наш город. Удивитесь ему. И тогда вы попадете в ритм биения Московского сердца, как прекрасные музы в ночном музее. Зачем? Нам кажется, что когда устанавливается тонкая связь с родным городом, приобретает смысл всякая деятельность, направленная на сохранение прошлого, созидание будущего. Получается, что обретаешь настоящее. А это ценно.

Так мы думали, когда решились принять участие в олимпиаде «Музеи. Парки. Усадьбы», организованной Департаментом образования совместно с Департаментом культуры города Москвы, координатором олимпиады являлся центр педагогического мастерства города Москвы при участии Городского методического центра Департамента образования города Москвы.

Каждый раз в субботу, в день, который является священным для каждого школьника, просыпаясь рано, еле передвигая ноги, собирались в центре станции метро «Перово». Улыбаясь, подшучивая друг над другом, обсуждая милые сердцу проблемы, отправлялись на встречу с прекрасной Незнакомкой. И она открывала нам свои секреты.

ВНАЧАЛЕ БЫЛ... МИХАИЛ АФАНАСЬЕВИЧ

В рамках олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы» посетили музей «Булгаковский дом», который находится на улице Большая Садовая. Очень понравилась экскурсия, внимательно все выслушали, еще раз окунулись в удивительный мир великого русского писателя, узнали много нового. Ответили на два варианта заданий, которые нам выдали в музее. Получили благодарность от экскурсовода за достойное поведение и неподдельный интерес. После посещения музея всем захотелось перечитать произведения Михаила Афанасьевича Булгакова.

После слов Татьяны Мялкиной, что рядом находится самое таинственное место в Москве, забыв про усталость, не удержались, зашли в квартиру № 50, в которой жил М. А. Булгаков. Именно в этой квартире происходили мистические события, описанные в произведении «Мастер и Маргарита». Удивляло все. Предметы интерьера, двери, вид из окон. Особенно,

потолки. Казалось, что поднимая глаза вверх, устремляешься в бесконечность, а потом резко падаешь вниз. У некоторых, даже кружилась голова. Может от приглушенного света, может от каменно-древесного запаха, может от старых зеркал, в которых застыло время. Отражаясь в них, мы боялись потревожить Духов, охраняющих тишину и покой застывшего времени. Мы увидели другую Москву. Город продолжал открываться для нас с неизвестных сторон.

ОТКЛИК В НАШИХ СЕРДЦАХ. ЗВУЧАНИЕ С ГОРОДОМ…

«Законы, о которых молчат старые тени, скребли на углах краску с ветхих зданий. Ей хотелось жареных сухарей и холодного молока. Через дорогу бежали целые вереницы черных котов, но в глазах Ее отражались фонари вчерашних ночей, поэтому нечисть тихо рычала, уматывалась в клубки и застывала в сугробах, чтобы поджидать жертву с потухшими глазами. На конце жала домашнего скорпиона застыла капля желтеющей ночной сказки. Значит, сегодня он увидит ее. Без нее невозможно жить, но она так редко приходит в его дом. Нужно открыть шторы и впустить небо. И что же? Луна отразилась в зеркале, лопнула, как мыльный пузырь и разлилась молоком по стенам. Тени деревьев опустили свои ветви напиться ночных страхов из лунного озера. Ладони обожгла знакомая боль. Он посмотрел на руки. Линии жизни и смерти горели ярким светом. Ее сердце рядом, замерев от счастья подаренного немым подъездом, отсчитывает ступеньки до его двери гулкими ударами. . Тихие шаги по каменным ступеням истоптали чуткие нервы, пока Она пробиралась сквозь дебри последних секунд. Свет растекался по длинным звездчатым отросткам, передающим импульсы жизни»

В.ВЫСОЦКИЙ

Название улицы, куда мы отправились в субботу, не предвещало ничего хорошего. Какой-то тупик. Но тупик не простой, а Нижний Таганский! Таганка – особое место. Легендарный театр – красное сердце, которое бьется, наполняя окружающее пространство светом. Старые кирпичные дома, затерявшиеся между современными громадинами, бросают к ногам лесенки, по которым можно подняться и рассмотреть облик удивительного города. К такому кирпичному добряку мы направились. В доме № 3 расположился центр-музей В.С. Высоцкого. Честно говоря, среди нас знатоков творчества великого артиста не так много, поэтому на вопросы, которые нам прислали, отвечали вместе с мамами, папами, бабушками и дедушками. Творчество В.С. Высоцкого, оказалось им ближе, чем многим из нас. И ради того, чтобы разобраться со всеми противоречиями, которые возникали при упоминании о Высоцком, отправились в музей. Все понравилось, не хватило экскурсии, хотелось послушать и узнать больше. Такие люди, как Высоцкий, рождаются с особым строением Души. Они готовы бежать по лезвию бритвы без ботинок, босыми ногами. От боли восприятия падают то по одну сторону, то по другую сторону бытия.

«… Без ботинок по бритве вышагивал,

И от боли падал по обе стороны:

То, за белых священных с крыльями,

То, за черных рогатых с копытами…»

Высоцкий – Гамлет, и Высоцкий – оперативный работник Московского уголовного розыска, начальник Отдела борьбы с бандитизмом. Песни, которые пели в ресторанах, и песни, за которые ветераны Великой войны, альпинисты, военные признавали Высоцкого своим. Мы как-будто попадали в воздушные ямы. То падали вниз, то поднимались вверх, замирая от амплитуды. Провалились в очередную яму, увидев комнату Высоцкого. Поразил аскетизм. Неструганные доски-стеллажи, простенькие шкафчики, книги в бумажных переплетах, небольшая кушетка. Ушли с мыслью, о великом ПОЭТЕ и актере.

ОТКЛИК В НАШИХ СЕРДЦАХ. ЗВУЧАНИЕ С ГОРОДОМ…

«… Там, где красные кирпичи, как памятник,

Навсегда его имя выбито.

В небесах хрустали глаз рассыпаны,

С тонких струн мысли листьями капают.

Черный ворон с лентой серебряной

Топчет снег под душой, стих печатая,

Задевая когтями, живое рвет,

Разрушая гнезда спокойствия…»

Не поняли, о чем сняли фильм «Высоцкий. Спасибо, что живой». Ведь сам Высоцкий написал: «Я не люблю, когда мне лезут в Душу,…»

МИЛОЕ ЗАМОСКВОРЕЧЬЕ

Мы приехали на Малую Ордынку, чтобы посетить Дом-музей А.Н. Островского. У нас сложилось неправильное представление о том, как должен выглядеть дом-музей, поэтому искали что-то похожее на маленький дворец. Прошли всю Малую Ордынку, насладились прекрасными видами Москвы. Небо было хмурое, снег пушистыми хлопьями засыпал мокрые улицы. Иногда, казалось, что серые тяжелые облака озаряются солнечным светом. Это купола храмов отражались в них золотыми образами.

Вот так прогуливаясь, мы забрели в небольшой дворик и увидели серый бревенчатый дом. Потом мы узнали, что это дом дьякона церкви Покрова в Голиках. Здесь в 1823 г. родился Александр Островский. Перед зданием установлен бюст писателя работы Г.И. Мотовилова. Бюст был установлен в 1953 году на месте стоявшей здесь ранее Церкви Покрова Пресвятой Богородицы, где крестили будущего драматурга. Нас приветливо

встретили, выдали задание, объяснили, где искать ответы.

ОТКЛИК В НАШИХ СЕРДЦАХ. ЗВУЧАНИЕ С ГОРОДОМ...

Вопросы нам понравились, особенно, десятый. В честь кого назвал Александр Островский Любовь Ивановну Отрадину, девицу благородного происхождения из пьесы «Без вины виноватые»? Мы узнали, что маму писателя звали Любовь Ивановна, она была родом из низшего духовенства. Когда писателю исполнилось девять лет, она умерла. Поэтому всю жизнь для Александра Островского мама оставалась отрадой для души. Мы покидали музей с большим желанием вернуться на следующий год в этот уютный добрый дом.

ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНАЯ ВОДА

«Дай мне напиться железнодорожной воды!» – напевали мы известную песню Бориса Гребенщикова, отправляясь в музей Московской железной дороги. Мы вышли на площадь возле Павелецкого вокзала. Вечерело. Солнце закатывалось за лес из каменных домов, освещая последними лучами все еще заполненные машинами и людьми улицы. После духоты метро, мы вдохнули уличный воздух, в котором растворялись запахи древесного дегтя и холодной стали. Правда, показалось, что глотнули волшебной воды, которая придала сил и наполнила желанием отправиться в бесконечное путешествие. Резкие звуки отъезжающих поездов застывали в пространстве и острыми льдинками осыпались на лицо, освежая восприятие вечернего города.

В музее нам понравилось. Экскурсовод все доходчиво объяснил. Было видно, что для него экспонаты музея не просто предметы. В каждом он находил отрывок истории, соединял воедино, и у нас складывалась четкая картина исторического прошлого. Конечно, первое, что мы заметили, был красавец-паровоз У-127, построенный на Путиловском заводе в 1910 году для Ташкентской железной дороги. Посыпались шутки, что вот и за нами приехал поезд, который увезет нас в школу чародейства и волшебства «Хогвартс». После того как узнали, что 23 января 1924 года паровоз провел траурный поезд с телом В.И. Ленина от платформы Герасимовская до Павелецкого вокзала, шутки показались нелепыми.

ОТКЛИК В НАШИХ СЕРДЦАХ. ЗВУЧАНИЕ С ГОРОДОМ

Только в семь часов мы были готовы покинуть музей Московской железной дороги. Нет, дело не в вопросах, на них ответили быстро. Уже который раз мы погружались в удивительную атмосферу особого отношения к истории не только нашего города, но и всей страны. И, честно говоря, покидать такие места оказалось не так легко. Спасибо, Хранителям истории!

Школьное научное общество «Ноосфера»

Школьное научное общество (ШНО) «Ноосфера» было создано в 2007 году на базе гимназии ГБОУ № 1637. Это произошло в результате взаимодействия с такими ведущими ВУЗами города Москвы, как МАТИ им. К.Э. Циолковского, МИСиС, РХТУ им. Д.И. Менделеева, МИРЭА, МИР и др.

В рамках детско-взрослого научно-исследовательского сообщества ШНО «Ноосфера» в школе осуществляется экспериментальная и инновационная деятельность. Учащиеся нашей школы выполняют индивидуальные и групповые (коллективные), социальные и творческие проекты, а так же участвуют в их реализации в районных и городских конкурсах. Групповая форма работы в проектах – это социально значимая гражданская направленность, так как их практическая ценность имеет немаловажное значение для воспитания детей. Главным в школе является обеспечение учащихся возможностью самоопределения, выбора содержания своей образовательной траектории, доступ к современным проблемным областям знаний, а в области естественно-научного содержания – открытие научной картины мира XXI века. Школа должна формировать человека как целостную личность новой гуманистической эпохи, личность адекватную мотивам творческого самовыражения. Этому способствует школьное научное общество «Ноосфера». Наше общество имеет свою эмблему и девиз: *«Путь в науку начинается со школьной скамьи»*. «Ноосфера» имеет следующую организационную структуру: научным консультантом школьного научного общества «Ноосфера» является Никулин Василий Гаврилович, ректор МИР, профессор, кандидат философских наук. Научным обществом учащихся заведует школьная кафедра естествознания (химия, биология и экология, физика, география и экономика) под руководством директора гимназии ГБОУ № 1637 Пшениной И.В., заслуженного учителя России. Само общество представляют учащиеся 5–11классов, интересующиеся проектной и исследовательской работой. Общество собирается один раз в месяц. Председателем ШНО является Агупов Егор, ученик 9А класса. Возглавляют работу научного общества учитель физики Пронина Марина Юрьевна вместе со старшеклассниками.

Ежемесячные заседания Совета ШНО «Ноосфера» обеспечивают профессиональную консультативную помощь учащимся в процессе работы над проектами, представленными на школьных научно-практических конференциях. В конце учебного года проходит итоговая научно-практическая конференция о проделанной работе. Школьное научное общество имеет свою программу, а также правила и обязанности для членов «Ноосферы».

Организацию работы учащихся осуществляют научные руководители – учителя, педагоги дополнительного образования, преподаватели ВУЗов. Направление и содержание научно-исследо-

вательской работы определяется учащимся совместно с научным руководителем. При выборе темы учитываются приоритетные направления стратегии развития школы и индивидуальные интересы учащихся и педагогов. Тема утверждается научным руководителем по согласованию с методическим объединением учителей. Научный руководитель консультирует учащегося по вопросам планирования, методики оформления и представления результатов исследования. Формой отчетности научно-исследовательской работы учащихся может быть: реферативное сообщение, доклад, статья, стендовый отчет, компьютерная программа, видеоматериал и другое. Лучшие работы учащихся (по решению научного общества школы) могут быть поощрены дипломами, ценными подарками, рекомендованы к представлению на конференциях городского, территориального и регионального уровня, могут быть так же направлены на конкурсы, олимпиады и т.д.

ДИЗАЙН-БЮРО «АРТЕЛЬ»

Создай свою реальность,
Расцветку и тональность!
И пусть сперва казалось,
Что мир неизменим,
Возьми мечты и знания,
Стремленья и желание,
Терпенье и старание –
И станет мир твоим!

О дизайне мы слышим каждый день. Для кого-то, возможно, это только слова – «проект, чертеж», «художественное конструирование». Для кого-то – реальная возможность создать свой, неповторимый мир.

Каждый из нас – в своем роде дизайнер. Мы придумываем собственный образ, формируем окружающую предметную среду. Но как сделать это по законам гармонии, эстетики, здравого смысла?

Роль дизайна в настоящее время в жизни общества такова, что можно говорить о необходимости преподавания этой дисциплины не только в высших и средних специальных учебных заведениях художественной, архитектурной или технической направленности, но и в общеобразовательных школах.

Поэтому в ГОУ Центре образования, а теперь уже Гимназии № 1637, с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла одним из направлений профильного обучения (в 9–11 классах) является дизайнерское направление. Дизайн в настоящее время преподается как составляющая часть в традиционных дисциплинах (изобразительное искусство, черчение, технология в 5–8 классах) и как самостоятельный учебный предмет (в 9–11 классах) .

Основная цель обучения – способствовать формированию гармоничной, разносторонне развитой личности, способной к активному позитивному преобразованию окружающего предметного мира с помощью деятельности, объединяющей эстетическое и техническое начала.

Формы организации учебной деятельности (по дизайну)

Ролевая игра «дизайн-бюро».

Учащиеся выбирают для себя роли – профессии, связанные с дизайном, и выполняют «заказ» – предложенное творческое задание, причем каждый в группе определяет круг своих обязанностей (в рамках дизайн-бюро), но координирует свои действия с другими «сотрудниками». Дизайн-бюро включает мастерские:

- Проектная мастерская. Занимается разработкой проектов от идеи до чертежей (например, благоустройства пришкольной территории, интерьеров школы и др.)
- Макетная мастерская. Изготовление макетов к проектам (макеты детских площадок на территории района «Перово» и др) .
- Мастерская графического дизайна. Проекты по разработке фирменного стиля молодежных объединений, символики Городского фестиваля дизайна и рекламы «Реклама – это мы!», разработка и изготовление сувенирной продукции для гостей Фестиваля.
- Оформительская мастерская. Воплощает проекты по оформлению интерьеров школы. Можно отметить проекты «Человек. Театр» (к тематическому Фестивалю дизайна и рекламы), «Новый год в разных странах мира», традиционные ежегодные проекты, посвященные выпускникам школы.
- Анимационная мастерская. Занимается созданием тематических анимационных роликов.

Можно отметить социальную направленность большинства проектов, посвященных благоустройству пришкольной территории, формированию школьной среды – оформление к праздникам и значимым событиям, участие в создании школьной газеты «Палитра».

Летняя творческая практика.

Проходит в ГБОУ ЦО № 1637 ежегодно, в июне, для выпускников 9го класса (желающих продолжить обучение в 10 классе), а также выпускников 10го класса (перед зачислением в 11 класс) по направлениям «изобразительное искусство», «дизайн», «реклама».

Эта форма работы является связующим звеном в системе практической подготовки будущих специалистов. Итогом работы учащихся является решение конкретных практических и творческих задач, получение «продукта» (проекта). Презентация и обсуждение данного продукта происходит в качестве отчета о творческой практике.

Целью проведения Творческой практики является адаптация к ведущей профессиональной деятельности через углубление и закрепление знаний и умений, полученных учащимися в процессе обучения, расширение кругозора, развитие креативного мышления и формирование творческой активности.

Данная форма работы предполагает:

- освоение учителями методики работы с учащимися по индивидуальным учебным планам с учетом интересов и возможностей учащихся,
- формирование умений учащихся находить проблемы, ставить задачи и находить пути их творческого решения (в области изобразительного искусства, дизайна и рекламы),
- реализацию разнопрофильных интересов в учебном процессе, использование межпредметных связей, различных видов и форм учебной и творческой деятельности (экскурсионная деятельность, работа на пленере) .
- работу с различными материалами и инструментами (фотографирование, зарисовки, компьютерная обработка изображений, создание электронных презентаций и выставочных экспозиций и др.),
- развитие коммуникативной компетентности учащихся, умений работать в команде, аргументированно дискутировать, задавать вопросы, высказывать предложения и т.д.
- создание максимально доброжелательной образовательной среды, способной пробудить у учащихся активный исследовательский и творческий поиск, самостоятельность, возможность высказать свое мнение,
- использование возможностей современных ИКТ, включение их в процесс образования и самообразования.

Практическая деятельность на занятиях дизайна – это проектная деятельность. Подобная организация учебных занятий предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, а также универсальными учебными умениями, развитие мыслительных и творческих способностей.

Организация учебной деятельности по дизайну предполагает связи с другими предметами: с физикой, математикой, историей, биологией, литературой, технологией, черчением, мировой художественной культурой, что позволяет учащимся «взглянуть на мир с другой точки зрения», а также получить более целостные представления о нем.

Кроме того, интегрирование с предметами художественно-эстетического цикла позволяет, по мнению учителей-предметников, лучше усваивать детям учебный материал по другим учебным предметам, потому, что придает им эмоциональную окраску.

В настоящее время в образовательный процесс по дизайну активно внедряются информационно-коммуникативные технологии: это и оборудование (графические планшеты), программное обеспечение (графические и видеоредакторы, 3Д-моделирование), информационная среда (Интернет) .

Но главные итоги обучения дизайну в том, что наши ученики хотят, чтобы мир вокруг стал более совершенным, готовы затрачивать усилия, чтобы выразить свои идеи в виде эскизов, чертежей, проектов. Готовы сотрудничать, хоть иногда их сложно переспорить, и аргумент «а мне так нравится» невозможно опровергнуть никакими законами построения изображений. Значит, будем учиться вместе, вместе творить и ошибаться, вместе постигать законы гармонии, эстетики и добра.

Литература

1. *Бледнова Е.В.* Проектная деятельность как условие развития творческих способностей учащихся начальной школы. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2012. № 6. С. 28–31.
2. *Богуш Е.А.* Проектная деятельность в начальной школе. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 1. С. 41–44.
3. *Бородин А.Л., Бородина Е.П.* Организация системы формирования проектной и исследовательской культуры в гимназии в условиях реализации новых образовательных стандартов. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2012. № 3.С. 31–33.
4. *Бухтенкова И.С.* Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся. // Эксперимент и инновации в школе 2011. № 3. С. 8–10.
5. *Вербицкий А.А.* Психолого-педагогические основы построения новых моделей обучения. // Инновационные программы и проекты в образовании 2011. № 2. С. 3–7.
6. *Воровщиков С.Г., Новожилова М.М.* Конференция исследовательских и проектных работ учащихся образовательных учреждений России «ДУМАЙ ГЛОБАЛЬНО – ДЕЙСТВУЙ ЛОКАЛЬНО». // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 1. С.9–23.
7. *Глухарева О.Г.* Формирование ключевых компетенций у учащихся старшей школы на уроках информатики и икт посредством проектного обучения. // Инновационные проекты и программы в образовании 2013. № 3.С.56–63.
8. *Гончарова О.В.* Кружковая работа по развитию речи дошкольников как вид проектной деятельности. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 1.С. 78–80.
9. *Зимняя И.А.* Учебная деятельность как специфический вид деятельности. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 1. С.3–14
10. *Кадыкова О.М.* Общешкольный проект – основа механизма управления проектно-исследовательской деятельностью учащихся // Эксперимент и инновации в школе 2013. № 5. С.14–22.
11. *Новиков А.М.* К вопросу о технологии построения содержания образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 5.

УДК 37

Син Елисей Елисеевич
зав. лабораторией
«Естественно-математических предметов»
Кыргызская академия образования
г. Бишкек, Кыргызская Республика

Важность живого слова учителя на уроке

Аннотация. В статье раскрывается значимость и ведущая роль речи учителя в учебной деятельности учащихся.

Ключевые слова: язык учителя, функции языка, доступность и коммуникация.

Очень часто в школе ученикам приходится рассказывать физические, астрономические, математические, химические и др. законы и явления, которые на научном языке были бы недоступны детям. Поэтому при обучении школьников учителю приходится затрачивать огромные усилия, время и использовать различные методические подходы, приемы и личный опыт для того, чтобы учащиеся, чьи интересы и потребности еще не лежат в плоскости науки сделать свою речь, максимально приближенный одновременно к языку науки и детям. Даже современные средства и компьютеры не способны сделать это деликатно, доступно и лучше, чем учитель, с его живым, эмоциональным и личностным взглядом на преподаваемые вещи.

Не менее важно и то, что учитель с помощью «учебного языка» демонстрирует учащимся о том, что самые сложные теории и фундаментальные идеи физики, математики, химии по своей сути могут быть простыми и доступными, а главное их можно выразить простым и понятным для детей обыденным языком [4].

Выполнял одну из главных задач – качественно управлять образовательным процессом учитель особое значение придает развитию коммуникативной компетентности как средства реализации учебно-дидактических задач в педагогическом общении. При этом важно понять, на сколько, осознанно учитель пользуется средствами речи при организации и проведении учебного занятия? Что должен знать он о возможностях коммуникативного воздействия речи на ученика? Конечно, явление это сложное и включает в себе многочисленные функции. Среди них:

- речь учителя предназначен и воздействует прежде всего на ученика как на личность с целью его дальнейшего развития и саморазвития;
- речь учителя на уроке влияет на учащихся класса как совокупный субъект и основной фактор педагогического процесса;
- речь учителя является наиболее доступной формой не только в процессе обучения, но и служит управленческим механизмом общения;
- речь учителя выступает носителем программной учебной, познавательной информацией, где решаются и соблюдаются все дидактические принципы и т.д.

Кроме того нельзя забывать и такую важную функцию речи учителя как организующая, стимулирующая, фасилитативная (облегчающая), контролирующая и другие его качества.

Другими словами, речь учителя служит средством коммуникативного воздействия на ученика и представляет собой сложную многофункциональную структуру, где каждый элемент выполняет свои специфические и только ей присущие функции.

Являясь основным инструментом межличностного общения и коммуникации язык по-прежнему остается главным средством передачи научных знаний от старшего поколения к подрастающим.

На фоне мощнейшего информационного и технического прогресса общества, связанные с развитием телевидения, радио, спутниковой связи, глобальной сети учитель смотрится весьма скромно. И, кажется, что его живое слово не способно конкурировать с этой информационной махиной. Теоретически да, а на практике, именно слово учителя в школе является и сегодня остается главным источником и инструментом воздействия на умственную деятельность, сознание учащихся и условием воспитания полноценной личности. Из этого следует, что современный учитель должен обладать достаточно глубоким, не только научной, но и предметной языковой культурой общения с детьми [3, с. 55] .

Для образовательного процесса, важной составляющей в речи учителя является язык науки, которую учитель должен не только хорошо знать, но и правильно адаптировать, изменить на доступный детям бытовой язык.

Научные понятия, термины и определения являясь элементами языковой культуры формируют у учащихся общее межязыковое

умственное и мировоззренческое развитие.

Искусство и мастерство учителя проявляется в его способности в общении с детьми на учебном материале наполненной наукой языке. И это не просто, так как в науке содержатся специфические термины и слова, которые в обиходном общении не применяются. В этой ситуации от учителя требуется кропотливая работа по доступному их разъяснению и осмыслению учащимися, базируясь на их опыте и имеющемся у них языковому багажу.

При этом надо помнить, что словесное построение урока по гуманитарным предметам отличается от естественно-математических. Это отличие выражается в первую очередь тем, что в естественных и математических предметах язык более краток, точен, однозначен, категоричен и т.д. Тогда как язык по гуманитарным предметам более многословен, многозначен, диалогичен, не конкретен и по своей сути ближе к повседневной, а потому он будет более понятен и близок для большинства учащихся.

С развитием «чистой» науки, в ней появляются все новые понятия, термины, символы, формулы, законы и т.д., которыми пользуются не отдельные исследователи, а ученые всех стран и тем самым приобретая статус одного из возможных метаязыков цивилизации. Сегодня человечество находится в стадии своего раннего развития, но в будущем у землян обязательно сформируется единый метаязык и она, скорее всего, будет формироваться и развиваться на языке науки.

Живое объяснение и речь учителя призвано сократить тот разрыв, который происходит между «чистой» наукой и школьным учебным предметом. Для основной массы людей наука стало чем-то отдаленным, сложным для восприятия и понимания. Этот психологический барьер имеет место и в учениках, особенно это заметно по естественным и математическим предметам. Для смягчений ситуации по естественно-математическим предметам приходится обращаться к гуманитаризации и упрощению языка науки, то есть сделать его доступной для восприятия и понимания. Только живая речь учителя способна сделать это желанной и нужной, ибо ученики средних классов еще не способны это осознать. Поэтому учителю приходится при объяснении научных знаний применять на уроке повседневный и общепринятый, а порой и не научный язык общения. Чаще всего такого рода «нарушения» в ущерб науке, но в пользу доступности применяют на уроках физики, химии, математики и других в «конкретных» предметах.

Благодаря живому человеческому слову и убеждению учителем обеспечивается передача учащимся новой, учебной информации (познавательного, информационного и житейского характера), осуществляется необходимая педагогическая установка (инструктивного, методического и прогнозного характера). Кроме того, всем хорошо известна организующая роль коммуникативной речи учителя, когда она нацеливает учащихся на освоение учебного материала, управляет их вниманием, регулирует степень активности, организует индивидуальную, групповую и классно-урочную форму учебно-воспитательной деятельности.

Коммуникативный процесс общения и контроля может осуществляться не только речью, но и в сочетании с личными средствами, которые направлены на степень понимания, уровня и качества выполнения учащимися учебных заданий. Благодаря реагирующей функции речи обеспечивается ежедневное оценочное суждение.

Речь учителя несет в себе такие ценные функции как стимулирующей и создает условия для внутренней мотивации учащихся. При этом к каждому ученику находит, подбирает индивидуальные подходы и беседы, которые помогут ученику почувствовать свои возможности и выбрать правильное направление учебной работы. Такой коммуникативный подход помогает успешно справится с фасилитативной функцией языка, которой по согласованию с учащимися обеспечивается благоприятный психологический климат и настрой. Учитель создает облегчающий по выбору ученика индивидуальный режим обучения. Так в педагогическом общении с учащимися класса учитель организует и строит с учениками межличностное взаимоотношение, взаимопонимание и взаимопомощь.

Переход в школьном преподавании на фасилитацию учения можно рассматривать как важный способ воздействия учителя на сознание, эмоцию, волю и учебное достижение ученика. Но для этого необходимо при общении с учениками соблюдать:

- *открытость*, это означает, что учитель способен доверчиво, искренне, душевно выражать собственные мысли и пожелания в межличностном общении с учащимися;

- *уверенность* учителя и *вера* в учениках в их возможностях и способностях. Педагогический оптимизм и опера на положительные качества и способности ученика;

- *понимание и знание внутреннего мира* ученика, уметь видеть события и явления и факты глазами детей.

Учитель, понимающий и учитывающий внутренний мир учеников и доброжелательно относящийся к учащимся и его речи, создает наиболее оптимальные и благоприятные условия для обучения.

В сложных трудных ситуациях учителя используют в своей речи методы аналогии, сравнения и т.д., с ранней знакомыми образами и явлениями окружающей действительности. Это позволяет сформировать вначале образное мышление, которое возможно перейдет в теоретическую в знаково – сим-

волическую плоскость. Успех такого перехода во многом зависит от речевого подхода и стиля изложения учебного материала учителем.

При изучении естественных и математических предметов в речи учителя осуществляется интегрированный процесс, состоящий из двух языков: научного и обыденного. Другими словами, научные понятия, описанные кратко и сжато, наиболее точно и лаконично, однозначно и доказательно и т.д. не всегда доступны детям. Постепенно обыденные знания учащихся и его обыденная речь через живое слово учителя наполняются элементами научных знаний, а обыденное мышление в старших классах и в вузе становятся общенаучными и приобретают научное качество .

Конечно, в школьном возрасте сложно самостоятельно усвоить язык науки, тем более, что у каждого предмета он специфичен. Но учителями школ замечено, что в зависимости от того какому языку ученик отдает предпочтение в нем формируется «индивидуальная» позиция новая натура личности, склонная к восприятию определенного языка мировоззрения. Слово учителя в этом случае только способствует этому, помогая ученику правильно воспринимать фундаментальные понятия науки. Речь и подход учителя, более опытного и лучше разбирающегося в науке полезен детям, особенно на первых этапах освоения науки.

При этом следует заметить, что чем сложнее уровень абстракции преподаваемого материала, тем подробнее и длиннее строится объяснение учителя. Для учащихся, которые начнут еще в школьной скамье понимать преимущество символов, знаков, формул, и законов, как естественную целесообразность и преимущества научного языка перед обыденным на много доступнее и ближе будет научный мир.

Педагогическое мастерство учителя на уроке проявляется в его языковой культуре, владения методами и способами обучения и воспитания детей. В научном мире, да в школьных предметах немало тем, которые, если не прибегать к помощи учителя, являются для большинства учеников совершенно неочевидными и непонятными. Поэтому вполне естественно то, что учащиеся хотят видеть математику, физику или химию без формул. В связи с этим, методика формирования, например математической культуры должна основываться на следующих положениях:

- научить с помощью предмета математики ученика думать, рассуждать, объяснять, в том числе и свою и точку зрения [2, с. 18];
- отказ от математики означало бы отказ от тех удобств, которая дает она в качестве предсказания определенных конечных результатов;
- теория алгоритмов, статистика, вероятность, теория матриц, математическое моделирование, графы и теория информации, свидетельствуют о возможности математики в изучении природы, человека, социальной жизни и вселенной.
- независимо от интереса к математике, предмет с первых дней обучения в школе формирует у учащихся такие навыки как: трудолюбия и настойчивость, точность и лаконичность, уметь различать ложь от истины, краткость от многословия, понятный и без смысловое;

Исходя из вышеназванных положений, учащиеся по естественно-математическим предметам получают, прежде всего, устойчивые учебные знания, а затем систему мировоззренческих представлений о культуре и языке науки. Поэтому в объяснительной речи учителя научные истины должны излагаться дифференцированно, то есть предлагаемые учащимся доказательства следует делить на те, которые он может изучить и знать, а другие – лишь понять, и на те, которые можно пропустить для самостоятельного изучения.

Познавательная и культурная ценность живого общения учителя с учащимися в процессе обучения настолько высока, что придает ученикам уверенность и смелость, позволяет им в перспективе заняться тайнами вселенной, анализом общественных явлений и сложнейших проблем науки.

Конечно, ценности педагогической речи и живого слова учителя не всегда замечаем и не всегда воздаем должное ему, но к большому счастью мы сегодня еще активно ими пользуемся.

Литература

1. *Александров А.Д.* Проблемы науки и позиция ученого. Л., 1988. 173 с.
2. *Смирнов С.* О современной математике и ее преподавание // Квант. 2011. № 2. С. 18–23.
3. *Щербаков Р.Н.* Языковая культура учителя – естественника // Педагогика. 2010. № 2. С. 54–61.
4. *Эйнштейн А.* Всеобщий язык науки // Собр. науч. трудов. Т. IV. М., 1967. 183 с.

УДК 81'37

Лоскутова Наталья Валерьевна
руководитель русской субботней школы при ассоциации
Президент ассоциации «Радуга»
Барселона, Испания.

Из опыта русской субботней школы при Ассоциации «Радуга», Барселона, Испания

Аннотация. Автор делится опытом работы по учебным книгам, в которых реализована методика, принципиально отличающаяся от существующих ранее в комплектах учебных пособий. Новые учебные книги действительно создают эффект погружения в речевую среду, создают эффект сказочного мира, населенного персонажами, говорящими на русском языке.

Ключевые слова: школа, новые учебные книги, методика, испанские семьи, русскоязычные мероприятия, речевая среда

Прежде всего, хотелось бы отметить, что русские детские школы в Испании – явление довольно молодое. Это тесно связано с особенностями русскоязычной диаспоры в Испании, активный рост которой начался всего 15 лет назад. Приблизительно с 2003–2005 годов в русскоязычной диаспоре Испании начали образовываться общественные объединения соотечественников, многие из которых основной целью своей деятельности ставили и ставят до сих пор именно сохранение русского языка и культуры. На данный момент в Испании действуют более тридцати центров, где детям преподается русский язык.

Первые занятия по русскому языку в школе «Радуга» начались в январе 2008 года и были организованы инициативными родителями-педагогами, которые до этого несколько лет подряд проводили в Барселоне Новогодние утренники для детей. Школа организована при общественной организации – ассоциации «Радуга». Наша ассоциация является организатором и участником многих русскоязычных (и не только) мероприятий, проводимых в Барселоне и других городах Каталонии. Каждый год ассоциация проводит новогодние утренники для детей, а также спортивные фестивали, концерты, выставки, организует семинары для педагогов и родителей. В нашу ассоциацию входят как русские, так и испанские семьи, которые встречаются каждую субботу, чтобы научить своих детей говорить по-русски.

Занятия в «Радуге» проводятся по субботам в общеобразовательной каталонской школе в Барселоне. В расписании у каждой группы по 3–4 урока, среди которых развитие русской речи, русский язык, письмо, чтение, музыка, окружающий мир, история. Со школой сотрудничают логопед и психолог. Предлагаются кружки на выбор: шахматы, рисование, музыка.

Коллектив школы Радуга – это команда единомышленников, которых объединяет любовь к детям, родному русскому языку, к великой и богатой культуре нашей Родины. Мы считаем своей основной задачей повышать и поддерживать у детей мотивацию в изучении русского языка. То, что этого хочет мама или папа, безусловно, недостаточно для ребенка, чтобы в свой выходной день идти в русскую школу, а тем более делать домашние задания среди недели, когда их и так много в основной испанской школе.

Большую роль в создании интереса к учебе играют методики и учебники, по которым мы занимаемся с детьми. Во всех группах дошкольного и младшего школьного возраста в нашей школе за основу принята авторская методика Ольги Соболевой, построенная на «двуполушарном» подходе к обучению (а также в школах в Севилье, Малаге, Таррагоне, Памплоне). Эта методика так привлекает педагогов в том числе именно этой стороной – огромным ресурсом для формирования мотивации детей – к общению, чтению, письму на русском языке, что в наших условиях решает одну из самых актуальных проблем.

Учебные книги, в которых эта методика реализована, принципиально отличаются от всего остального, к чему мы привыкли и что использовали раньше. Они действительно создают *эффект погружения в речевую среду*, эффект сказочного мира, населенного персонажами, говорящими на русском языке. Точное попадание в возраст, безупречно адресный в эмоциональном плане материал, особые психологические техники, сама методика с ее необычными приемами работы помогают не только сохранять и поддерживать интерес детей на протяжении занятия, но и побуждают их по своему желанию обращаться к этому материалу дома («играть» с этими учебниками и тетрадками). При таком незначительном количестве учебных часов

в году это оказывается весьма существенным фактором.

Кроме того, для педагогов очень важны самодостаточность этих пособий и наличие *системы* – не в рамках одной конкретной книги, а учебных книг и рабочих тетрадей в целом. Продуманная и «слаженная» система преподнесения языкового материала сама по себе значительно облегчает задачу взрослых людей, помогающих детям полюбить, принять, сохранить русский язык.

Внутри этой системы две особенно значимые для нас линии – это линия, связанная с предупреждением и снятием барьеров перед процессами чтения и письма (как таковыми и, в особенности,– на русском языке) и линия раскрепощения и развития детской речи. Эти линии – «сквозные», они проходят через весь материал и через все годы обучения. Так называемые «техники речевого прорыва» принципиально меняют речевую ситуацию у наших билингвальных детей.

Огромное значение для нас имеет поддержка родителей. Им близок подход Ольги Соболевой, потому что в нем очевидно понимание их детей и стремление не навязать, а именно увлечь, мягкость и тонкость в обращении с ребенком. Помогает и редкая возможность прямого контакта между родителями и автором – вот уже несколько раз Ольга Леонидовна приезжала к нам в Барселону на авторские семинары для педагогов, во время которых обязательно проводится программа и для родителей.

На нашем сайте www.radugabcn.com вы можете посмотреть фото и видео о наших буднях и праздниках.

Находясь далеко от России, мы бережем и помним наши корни, передаем свои знания нашим детям, которые растут в окружении других культур и станут воистину Людьми Мира!

Литература

1. *Анисимова А. А.* Использование игровой технологии как средства билингвального обучения. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2012. № 3. С. 49–52.
2. *Асатрян А. А.* Национальная воскресная школа как фактор межкультурной интеграции. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 3. С. 27–29.
3. *Асатрян А. А.* Национальная воскресная школа нового поколения в системе дополнительного образования детей. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 1. С. 35–38.
4. *Гавриш Л. Ф.* Создание интегрированной системы билингвального развития и обучения школьников, изучающих французский язык. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 4. С. 71–78.
5. *Знаменская Т. А.* Проблемы билингвизма и его влияния на языковую личность. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 3. С. 42–46.
6. *Кудрявцева Е., Симановская Е.* Способствовать движению – познавая мир (подвижные игры для билингвов). // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2012. № 6. С. 71–78.
7. *Мокина Е. В.* Структурно-функциональная модель методики билингвального обучения младших школьников в условиях неязыковой среды с использованием информационно-коммуникационных технологий. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 3. С. 3–9.
8. *Найманова Л. И., Володина Н. Я.* и др. Субботняя школа «Будущий первоклассник» – основа непрерывного развития и образования в начальной школе лицея // Муниципальное образование: инновации и эксперимент.– 2010.– № 5.
9. *Семенова Ю. Л.* Диалог культур в билингвальном образовании как ресурс формирования коммуникативной компетенции учащихся. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 3. С. 45–50.
10. *Сиденко А. С.* О проекте в условиях билингвального образования «Развитие коммуникативной компетентности учителя средствами описания передовых» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 4. С. 46–49.
11. *Сиденко Е. А.* VI Международный семинар по вопросам естественного билингвизма и межкультурной коммуникации. // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 4. С.41–43.

CONTENTS

New goals and values of education

Abilova B.A. Modern conditions of pedagogical activity of the teacher of the Russian language in a technical college (Almaty, Kazakhstan)..... 7

Sidenko E.A. On the new goals and values of education in the conditions of administration in educational institutions of the new educational standards of second generation (Moscow, Russia) 10

Sherbina Y.S. The change of the target priorities of education in accordance with modern requirements (Munich, Germany) 12

Intercultural communication and competence in the field of education

Amanalieva G.E. Dictionary-minimum as one of the most important means of teaching medical students (Bishkek, Kyrgyzstan) 14

Bakoni Istvan. Russian language, culture and mentality from Hungarians. (Gyor, Hungary) 19

Vostrova M.Y., Mazgalina K.L. Integration of subjects in the study of English in the specialized classes Gymnasium (Ekaterinburg, Russia). 24

Goncharova O.V. Organization of extra-curricular activities in the school of foreign languages as a condition of discovery and development of intercultural competence (Yeisk, Russia) 26

Gordienko, M.G. Adult students in the European Higher Education Area. (Kremenchug, Ukraine) 29

Liu Tzeya. The development of Russian-Chinese relations in the field of education (Jinan, China) 33

Suleimenova S.K., Shashtygarina S.M., Perezhogina L.I., Asanbay B.Z. Dialogue as a basis of communicative competence of students (Aktobe, Kazakhstan) 37

Innovation processes in modern education

Kaplieva A.K., Mukhanova J.I., Unbaeva G.S. Innovation processes in the modern school (Aktobe, Kazakhstan) 40

Tabynbaeva A.K., Rahatova K.Zh., Abulhairova G.E., Buharbaev B.K., Otarbayev L.L. The use of innovative technologies in teaching students (Aktobe, Kazakhstan) 43

Shlyachtiov M.A. Innovative activity in modern education (Ussuriysk, Russia) 46

Yashina G.A., Sidenko A.S., Sidenko E.A. The creation of an innovative environment in schools-complexes by means of intra-training as a prerequisite for the introduction of the second generation of the new educational standards (Moscow, Russia)..... 48

Competence-based approach in education

Azhybaev D.M. Problems of transition to «level» system of higher education (Naryn, Kyrgyz Republic)... 53

Baytugolova J.A., Kaldybaev S.K. Academic achievement of students in the context of the competence-based approach to training (Naryn, Kyrgyz Republic) 57

Kagazbaeva A.K., Kuspaeva R.B., Prokhorova N.V., Budenko T.Y. Formation of functional literacy – the key to ensure a new quality of education (Aktobe, Kazakhstan) 60

Kostyrya M.V., Yukhina E.A. On the implementation of competence-based approach to the teaching of additional general education programs (Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia) 62

Niyatova K.T., Redkina E.V., Tartanova G.A., Rakisheva A.A. Problems of formation of functional literacy of students (Aktobe, Kazakhstan) 64

Bilingual education

Savchenko B. Methodology in the technique of Boris Savchenko in the example of the language Saturday school (Ontario, Canada) 67

Filatova I., Baraban N., Anisimova Z. Pushkin School of Russian Language and Art in the Netherlands (Leiden, Netherlands) 69

Chibisova M.Y. The interaction of the school with the parents of bilingual children: building trust. (Moscow, Russia) 76

State educational standards

Sumnitelny K.E. Will the standard save early childhood education? (Moscow, Russia) 79

Safaralieva O.N. Educational standards of preschool education and the basic ideas of the Montessori method: opportunities and restraint (Moscow, Russia) 84

Martyanova O.P., Sidenko E.A. Readiness of tutor of preschool educational institution to innovations in terms of administration of the new educational standards (Moscow, Russia) 88

Ibirayym K.A. Diagnosis in fulfilling the requirements of the educational standard (Bishkek, Kyrgyzstan) 91

Kaldybaev S.K. Standardization of school education in the Kyrgyz Republic (Naryn, Kyrgyz Republic) 94

Sidenko A.S. New functions of the teacher and methodological development in the conditions of the introduction of the second generation of the new educational standards (Moscow, Russia) 98

Kibataeva N.K., Tuksanbaev A.M., Sansyzbaeva K.Z., Urazymbetova A.B. Teacher professional development, new strategies and opportunities (Aktobe region, Kazakhstan) 103

Zindovich V.G. Professional development of teachers (Belgrade, Serbia) 105

Toybazarova N.A., Tokbasova A.S., Kultaevo L.A., Rakhmetova A.R., Zaymoldina J.G. New approaches to the professional competence of the teacher, “Self-knowledge” (Aktobe, Kazakhstan) 108

Haletova D.K., Medelbaeva J.K., Uralbaeva L.S., Izteleuova Z.S. Monitoring and evaluation of training courses of teaching staff (Aktobe region, Republic of Kazakhstan) 110

Innovative resource of development of the modern lesson

Bikmuhametova N.E., Onyanova S.A. Teamwork as a condition for the creation of a situation of success of students in the studio arts and crafts (Ekaterinburg, Russia) 113

Bogdanovich A.Y. National-cultural component of foreign language lessons (Ussuriysk, Russia) 115

Dubrovina T.Y, Shipunova N.N. Personal moral component of the lesson in the information-educational environment (Ekaterinburg, Russia) 117

Kadykova O.M. A whole-school project as a mechanism of management of research activities of students (Moscow, Russia) 120

Kuzminykh E.L. Complex system of psycho-pedagogical conditions for cognitive-language development of children with different resource capabilities in the framework of the new educational standards (Ekaterinburg, Russia) 124

Karamendeeva Ch.Zh. Nature of denominative sentences and punctuation value in teaching the use of denominative sentences (Bishkek, Kyrgyzstan) 127

Kozachkova R.T., Fedorova L.N. Notes of bilingual classes (English and Nenets) for grade 9 «What people make your country famous?» (Taimyr p.Nosok, Russia) 129

Kopelev B.I. The influence of climate in the collective psychological compatibility during practices and games of volleyball (Ekaterinburg, Russia) 132

Nochvina N.A. Power Point presentation, and its capacity in teaching the Chinese language (Ussuriysk, Russia) 134

Sviridova E.M., Popova M.V. Cooperation of the class teacher and school psychologist as a factor of the success of the student (Dmitrov, Russia) 136

Project activities in education

Murazyan O.V. Project activities as part of a system-active approach to learning (Taganrog, Russia) .. 138

Kaliman N.Y. Creative projects in literature classes (St. Petersburg, Russia) 141

Shin E.E. Project method in school education. (Bishkek, Kyrgyzstan) 143

Tikhomirov S.E. The use of projects in physics lessons and in extra-curricular activities (St. Petersburg, Russia) 146

Chebotareva L.A. Project activities in the course of teaching regional history (Zvereva, Russia) 148

Trofimova I.A. Educational and network projects as a means of improving the cognitive activity of younger schoolchildren (Seversk, Russia)..... 150

Health-preserving education

Motronenko I.K., Zekiryaev T.A. The use of mobile software in the process of teaching the basics of life safety (Moscow, Russia) 152

Averkieva S.S. Health-preserving technologies in extra-curricular education (Ekaterinburg, Russia) . 156

Zaitseva Y.V. Teacher of physical culture as organizator of healthy lifestyle (Poltava, Ukraine) 159

Murazyan O.V. Health-preserving environment in the elementary school (Taganrog, Russia) 161

Pikalova V.V. Forming the foundations of a healthy lifestyle of the younger schoolchildren by means of health-preserving technologies in the educational system "School 2100" (Taganrog, Russia)..... 164

Education abroad

Arjen Vos. Effect of qualifications frameworks on the reform of education in Eastern Europe (Turin, Italy) 166

Bektengaliev A.X., Bizhanova G.K., Ermekbaeva L.J., Nurzhaubaeva R.B., Nurmuhanbetova M.Sh. Popularization of the newest methods of training and development of teaching staff (experience of South Korea) (Aktobe, Kazakhstan) 171

Podkopaeva E.V. Criteria and indicators for monitoring the quality of the educational activities of higher educational institutions of Ukraine and Europe (Vakhrushevo, Ukraine)..... 173

Rysbay S.K. Essay as a creative activity of student (Bishkek, Kyrgyzstan) 179

Supataeva E.A. Historical perspective of formation of high school in Kyrgyzstan (Bishkek, Kyrgyzstan) 182

Lempinen Petri. Finnish education system and qualifications system (Helsinki, Finland)..... 186

Traditions and innovations

Matevossian L.B. Modus - the driving force of dictum. (Yerevan, Armenia) 191

Franz A.S. The ratio of tradition and innovation in the spiritual and moral development of students (Ekaterinburg, Russia) 193

Lozhkina Elena. Professional education competitions as a means of development of human fund in educational organization ((Moscow, Russia) 197

Ilyushin S.V. Paradigm of Russian linguistics (St. Petersburg, Russia) 200

Turdugulov A.T. Anatomy of akyn poetry (Bishkek, Kyrgyzstan) 201
Sharapa A.A., Grinkevich E.I. On the use of a specific type of motivation in the field of medical terms (on the example of eponymous terms) (Minsk, Belarus)..... 205

Educational systems

Golodnova L.V., Sidenko E.A., Sidenko A.S. On the question of the establishment of a school complex: features of the organizational culture (Moscow, Russia) 210
Davydova N.N. Integration of educational organizations in the corporate and union territory cluster (Ekaterinburg, Russia) 213
Davydova N.N., Sinyakova M.G., Fomenko S.L. Educational cluster as an important factor in the development of regional education (Ekaterinburg, Russia) 215
Kudryavtseva E.L., Volkova T.V. Comprehensive recommendations to mobilize object space environment in the pre-school educational institution (Greifswald, Germany)..... 218

The living word of the teacher

Petrova S. On the project of the Association of Russian compatriots in Italy “Scarlet Sails” (Milan, Italy) 226
Pshenina I.V., Bolshakova M.M., Bulgakova E.V., Pronina M.Y., Rybaulina O.V. In-school projects as a means of building cultural and educational environment of school № 1637 (Moscow, Russia) 229
Shin E.E. The importance of the living word of the teacher in the classroom (Bishkek, Kyrgyz Republic) 236
Loskutova N.V. From the experience of the Russian Saturday School Association “Rainbow” (Barcelona, Spain) 239

Список авторов

Абилова Батжамал Айкеновна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор КазГАСА Алматы, Казахстан

Абулхаирова Гулнар Едилбаевна – ведущий специалист Актюбинского филиала АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР, Актобе, Казахстан

Аверкиева Светлана Спартаковна – педагог дополнительного образования МБОУ ДОД – Дом Детства и Юношества г. Екатеринбург, Россия

Ажыбаев Дуйшенбек Мокешович – начальник учебного управления, Нарынский государственный университет им. С. Наматова Кыргызская Республика, город Нарын

Аманалиева Гульнара Эсенбековна – и. о. доцента, Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б. Н. Ельцина, г. Бишкек, Кыргызская Республика

Анисимова Зинаида – преподаватель Пушкинской школы русского языка и искусств, г. Лейден (Нидерланды)

Ариен Вос – руководитель Департамента Юго-Восточной Европы и расширения, Европейский Фонд Образования, Турин (Италия)

Асанбай Бадигуль Зейнуллакызы – тренер ЦУП филиала НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР, г. Актобе, Казахстан

Байтуголова Жанара Абдылдаевна – старший преподаватель кафедры германской филологии НГУ им. С. Наматова, г. Нарын, Кыргызская Республика

Бакони Иштван – доктор педагогических наук, профессор Университета им. И. Сечени, Дьер (Венгрия)

Барабан Наталья – директор Пушкинской школы русского языка и искусств, г. Лейден (Нидерланды)

Бектенгалиев Аскар Хайруллаевич – ведущий специалист отдела ИТ, АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе

Бижанова Гульзат Курманбаевна – магистр, старший преподаватель кафедры АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе

Бикмухаметова Надежда Евгеньвна – педагог дополнительного образования, МБОУ ДОД – Дом Детства и Юношества, г. Екатеринбург, Россия

Богданович Анастасия Юрьевна – Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Уссурийское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации» г. Уссурийск

Большакова Мария Михайловна – учитель биологии ГБОУ гимназия № 1637, г. Москва, Россия

Буденко Татьяна Яковлевна – учитель ОСШГ № 2, г. Актобе, Казахстан

Булгакова Елена Вячеславовна – учитель географии ГБОУ гимназия № 1637, г. Москва, Россия

Бухарбаев Болат Кайруллаевич – магистр, старший преподаватель кафедры Актюбинского филиала АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР, Актобе, Казахстан

Волкова Татьяна Валерьевна – научный сотрудник лаборатории возрастной психофизиологии и диагностики развития ФГНУ «Институт возрастной физиологии» Российской академии образования; методист, научный консультант стажировочной площадки «ФГОС дошкольного образования: создание развивающей предметно-пространственной среды» ГБОУ детский сад № 2280 г. Москвы; член совета стажировочных площадок образовательных учреждений, реализующих программы дошкольного образования города Москвы (на базе ГБНУ «Московский институт развития образования»)

Вострова Маргарита Яковлевна – учитель английского языка, МАОУ гимназия № 9, г. Екатеринбург, Россия

Голоднова Лариса Васильевна – кандидат педагогических наук, директор ГБОУ СОШ № 641, Москва, Россия

Гончарова Ольга Вячеславовна – преподаватель русского языка и литературы, логопед, АНО Study English language school, г. Ейск, Краснодарский край, Россия

Гордиенко Майя Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Кременчугского национального университета им. Михаила Остроградского, Кременчуг (Украина)

Гринкевич Елена Ивановна – старший преподаватель, канд. филолог. наук Белорусский государственный медицинский университет, кафедра белорусского и русского языков, г. Минск, Беларусь

Давыдова Наталия Николаевна – кандидат технических наук, доцент, ФГАОУ ВПО УрГПУ, Екатеринбург, Россия

Дубровина Татьяна Юрьевна – учитель английского языка МАОУ Гимназия № 2 г. Екатеринбург, Россия

Ермекбаева Ляззат Женисовна – магистр, старший преподаватель кафедры АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе

Займолдина Жанар Газизовна – магистр, старший преподаватель кафедры Филиала АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе

Зайцева Юлія Вікторівна – аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, місто Полтава, Україна

Зекирьяев Тимур Абдуллаевич – магистр педагогических наук направление: безопасность жизнедеятельности, ГБОУ ВПО МГПУ Институт естественных наук

Зиндович Вукадинович Гордана – профессор, доктор педагогических наук, Педагогическое общество Сербии, г. Белград, Сербия

Ибирайым кызы Айжан – кандидат педагогических наук, зав. лабораторией Кыргызской академии образования, Кыргызстан, г. Бишкек

Изтелеуова Зульфия Сеилхановна – старший преподаватель кафедры «Инновационных технологий и методики преподавания естественно- научных (гуманитарных) дисциплин» АО «НЦПК» «Орлеу» по Актюбинской области, Республика Казахстан

Илюшин Сергей Васильевич – кандидат технических наук, старший научный сотрудник, Санкт Петербург, Россия

Кагазбаева Аспет Кенесбековна – доктор педагогических наук, профессор НЦПК «Орлеу» г. Актобе, Казахстан

Кадыкова Ольга Мамедовна – заместитель директора по научно- методической работе, ГБОУ СОШ № 641 имени Сергея Есенина, г. Москва, Россия

Калдыбаев Салидин Кадыркулович – доктор педагогических наук, профессор Нарынского государственного университета, г. Нарын, Кыргызская Республика

Калиман Надежда Юрьевна – учитель русского языка и литературы, ГБОУ СОШ № 643, г. Санкт-Петербург, Россия

Каплиева Айгуль Кыдырбаевна – кандидат педагогических наук, доцент заведующая кафедры филиала «НЦПК «Орлеу» института повышения квалификации педагогических работников по Актюбинской области, Казахстан, г. Актобе

Карамендеева Чолпон Жологоновна – кандидат педагогических наук, доцент, Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б. Н. Ельцина, г. Бишкек, Кыргызская Республика

Кибатаева Норслу Казангаповна – кандидат педагогических наук, зам.директора филиала «НЦПК «Орлеу» института повышения квалификации педагогических работников по Актюбинской области, Казахстан

Козачкова Разиля Талгатовна – учитель английского языка ТМК ОУ «Носковская СОШ – И» п.Носок, Россия

Копелев Борис Исаакович, педагог дополнительного образования, МБОУ ДОД ДДиЮ, г. Екатеринбург, Россия

Костыря Михаил Владимирович – КГАОУ ДОД «Камчатский дом детского и юношеского туризма и экскурсий» г. Петропавловск-Камчатский, Россия

Кудрявцева Екатерина Львовна – кандидат педагогических наук, научный сотрудник Института иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайфсвальда, Германия; эксперт научно-технической сферы ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ МОН РФ и эксперт национального агентства образования ФРГ; ученый секретарь Международного методсовета по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации образовательного портала

Кузьминых Елена Леонидовна учитель-логопед, почётный работник образования РФ ЦРР МАДОУ д/с № 587, г. Екатеринбург

Култаева Ляззат Аймагамбетовна – магистр, старший преподаватель института повышения квалификации педагогических работников по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе

Куспаева Райхан Булешевна – кандидат педагогических наук, доцент НЦПК «Орлеу», г. Актобе, Казахстан

Лемпинен Петри – ведущий советник по обучению в течение всей жизни Финской конфедерации профсоюзов STTK, Хельсинки (Финляндия)

Ложкина Елена Юрьевна – начальник отдела Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России. Москва, Россия

Лоскутова Наталья Валерьевна – руководитель русской субботней школы при ассоциации, Президент ассоциации «Радуга», Барселона, Испания

Лю Цзея – кандидат экономических наук, старший преподаватель Шаньдунского университета путей сообщения, Цзинань (Китай)

Мазгалина Клара Леонидовна – заместитель директора МАОУ гимназия № 9, заслуженный учитель РФ, г. Екатеринбург, Россия

Мартьянова Ольга Павловна – руководитель дошкольное структурное подразделение № 2, ГБОУ СОШ № 863, Москва, Россия

Матевосян Лианна Бениаминовна – доктор филологических наук, профессор, Ереванский государственный университет, г. Ереван, Армения

Меделбаева Жидегул Куналиевна – главный специалист отдела аналитики и мониторинга филиала АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по Актюбинской области, Республика Казахстан

Мотроненко Инна Константиновна – соискатель, ГБОУ ВПО МГПУ Институт математики и информатики, учитель Информатики и ИКТ, ГБОУ СОШ № 641 им. С. Есенина

Муразян Оксана Викторовна – учитель начальных классов, МОБУСОШ № 24, г. Таганрог, Ростовская область, Россия

Муханова Жездигуль Исмагуловна – директор СШ № 1, г. Актобе, Казахстан

Ниятова Калима Тазыгалиевна учитель русского языка и литературы СШ № 1 г. Актобе, Казахстан

Ночвина Нина Анатольевна – учитель китайского языка, ФГКОУ «Уссурийское суворовское военное училище МО РФ», г. Уссурийск, Россия

Нуржаубаева Роза Бекайдаровна – старший преподаватель кафедры АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе

Нурмуханбетова Молдир Шагылбаевна, старший преподаватель кафедры АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе

Онянова Светлана Александровна – педагог дополнительного образования, МБОУ ДОД – Дом Детства и Юношества, г. Екатеринбург, Россия

Отарбаева Ляззат Лайхатовна магистр, ведущий специалист Актюбинского филиала АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР, Актобе, Казахстан

Пережогина Людмила Ивановна – тренер ЦУП филиала НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР, г. Актобе, Казахстан

Петрова Светлана – преподаватель русского языка как иностранного, координатор Русского образовательного центра «Академия», директор Международного центра семейного отдыха «Алые паруса». Милан, Италия

Пикалова Виктория Викторовна – учитель начальных классов МОБУ СОШ № 24, г. Таганрог, Россия

Подкопаева Элина Викторовна – учитель математики Софиевской средней образовательной школы № 32, соискатель Луганского национального университета им. Тараса Шевченко, Вахрушево (Украина)

Попова Марина Владимировна – учитель немецкого языка МОУ СОШ № 10, г. Дмитров МО, РФ.

Пронина Марина Юрьевна – учитель физики ГБОУ гимназия № 1637, г. Москва, Россия

Прохорова Наталья Викторовна – учитель СШ № 29, г. Актобе Казахстан

Пшенина Ирина Вадимовна – директор ГБОУ гимназия № 1637 г.Москва, заслуженный учитель РФ

Ракишева Анара Арыстангалиевна учитель географии, СШ № 1 г. Актобе, Казахстан

Рахатова Куляйм Жетписбаевна – начальник отдела Актюбинского филиала АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР, Актобе, Казахстан.

Рахметова Алия Рахметовна – старший преподаватель института повышения квалификации педагогических работников по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе

Редькина Елена Викторовна, учитель начальных классов СШ № 1 г. Актобе, Казахстан

Рыбаулина Ольга Васильевна – учитель дизайна ГБОУ гимназия № 1637, г. Москва

Рысбаев Сулайман К. – доктор педагогических наук, профессор, академик МАПСН (Москва), заведующий лабораторией госязыка Кыргызской академии образовании, Кыргызстан

Савченко Борис – преподаватель русской субботней школы, Канада, Онтарио, г. Лондон

Сансызбаева Карлыгаш Зарлыковна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры филиала «НЦПК «Орлеу» института повышения квалификации педагогических работников по Актюбинской области, Казахстан

Сафаралиева Ольга Николаевна – аспирант кафедры Педагогики и психологии, ФГАОУ ДПО Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва, Россия, ст. преподаватель кафедры ФГБОУ ВПО Российская государственная академия интеллектуальной собственности, г. Москва, Россия

Свиридова Елена Михайловна – к. п.н., доцент, психолог, ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва, Россия

Сиденко Алла Степановна – профессор, ФГАОУ ДПО АПКиППРО, Москва, Россия

Сиденко Елена Александровна – ст. преподаватель, ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, научный руководитель, дошкольное структурное подразделение № 2, ГБОУ СОШ № 863, г. Москва, Россия

Син Елисей Елисеевич – зав. лабораторией «Естественно – математических предметов», Кыргызская академия образования, г. Бишкек, Кыргызская Республика.

Синякова Марина Геннадьевна – доктор психологических наук, профессор, ФГАОУ ВПО УрГПУ, Екатеринбург, Россия

Сулейменова Сауле Куанышбековна – тренер ЦУП филиала НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР, г. Актобе, Казахстан

Сумнительный Константин Евгеньевич – директор Центра педагогики М. Монтессори АПК и ПППРО, доктор педагогических наук, профессор, г. Москва, Россия

Супатаева Эльвира Акиновна – старший научный сотрудник Лаборатории педагогики и профессионального образования Кыргызской академии образования, Кыргызская Республика, г. Бишкек

Табынбаева Алмагуль Каматаевна – главный специалист Актюбинского филиала АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР, Актобе, Казахстан

Тартанова Галина Анатольевна – учитель начальных классов СШ № 1 г. Актобе, Казахстан

Тихомиров Сергей Евгеньевич – учитель физики и математики, ГБОУ СОШ № 643, г. Санкт-Петербург, Россия

Тойбазарова Нагима Амирхановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры института повышения квалификации педагогических работников по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе

Токбасова Айжан Серикбаевна – старший преподаватель института повышения квалификации педагогических работников по Актюбинской области, Республика Казахстан, г. Актобе

Трофимова Ирина Анатольевна – учитель начальных классов, МБОУ «СОШ № 78», г. Северск, Россия

Туксанбаев Асан Мырзабекович – кандидат педагогических наук, заведующий кафедры филиала «НЦПК «Орлеу» института повышения квалификации педагогических работников по Актюбинской области

Турдугулов А. Т. – доктор филологических наук, профессор, г. Бишкек, Кыргызская Республика

Унбаева Гулден Султановна – зам. директора по УМР СШ № 1 г. Актобе, Казахстан

Уразымбетова Алмагуль Багивна – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры филиала «НЦПК «Орлеу» института повышения квалификации педагогических работников по Актюбинской области, Казахстан

Уралбаева Лиза Шайгазиевна – старший преподаватель кафедры «Инновационных технологий методики и преподавания естественно – научных (гуманитарных) дисциплин» АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по Актюбинской области, Республика Казахстан

Федорова Людмила Нянчеровна – учитель русского языка и литературы, родного (ненецкого) языка и родной литературы, почетный работник образования ТМК ОУ «Носковская СОШ – И» п.Носок, Россия

Филатова Инесса – соискатель ученой степени кандидата филологических наук МГУ им. Ломоносова, г. Лейден (Нидерланды)

Фоменко Светлана Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВПО УрГПУ, Екатеринбург, Россия

Франц Аза Степановна – доктор культурологии, профессор Российского государственного профессионально-педагогического университета профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования ФГАОУ ВПО «РГППУ», г. Екатеринбург

Халетова Дина Кашкимбаевна – начальник отдела аналитики и мониторинга филиала АО «Национальный Центр повышения квалификации «Орлеу» института повышения квалификации педагогических работников по Актюбинской области, Республика Казахстан

Чеботарева Людмила Александровна – учитель истории и обществознания, МБОУ СОШ № 5, г. Зверево, Ростовская область, Россия

Чибисова Марина Юрьевна – кандидат психологических наук, Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

Шарапа Алла Анатольевна – старший преподаватель, Белорусский государственный медицинский университет, кафедра белорусского и русского языков, Беларусь. г. Минск

Шаштыгарина Сарагуль Мустафиевна – тренер ЦУП филиала НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР, г. Актобе, Казахстан

Шипунова Наталья Николаевна – учитель английского языка МАОУ Гимназия № 2 г. Екатеринбург, Россия

Шляхтов Михаил Александрович – заместитель начальника училища (по инновационным образовательным технологиям) ФГКОУ «Уссурийское суворовское военное училище МО РФ» г. Уссурийск

Щербина Юлия Семёновна – преподаватель общественных дисциплин, социальный педагог Центр для людей с проблемами зрения, г. Мюнхен, Германия

Юхина Елена Александровна – КГАОУ ДОД «Камчатский дом детского и юношеского туризма и экскурсий» г. Петропавловск-Камчатский, Россия

Яшина Галина Алексеевна – кандидат педагогических наук, директор ГБОУ СОШ № 64, Москва, Россия

Научное издание

Сборник материалов
III международной научно-практической
конференции «Современное образование:
опыт, проблемы, перспективы развития»

г. Москва, Россия
2014 год

Составитель *А.С. Сиденко*

Компьютерная верстка *Е.В. Конобеева*

Подписано в печать 10.10.2014. Формат бумаги 60×84 1/8. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Тираж 500 экз. Заказ
Отпечатано в ООО «Красногорская типография».
143405, Московская область, г. Красногорск, Коммунальный квартал, д. 2.