



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В. ЛОМОНОСОВА

Факультет педагогического образования

НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ **ЛОМОНОСОВСКИЕ ЧТЕНИЯ**

Выпуск пятнадцатый

МОСКВА
МАКС Пресс
2017

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В. ЛОМОНОСОВА

Факультет педагогического образования

НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
ЛОМОНОСОВСКИЕ
ЧТЕНИЯ

Сборник статей и тезисов
под редакцией Н.Х. Розова

Выпуск пятнадцатый



МОСКВА – 2017

УДК 37
ББК 74
Л75

Уважаемые коллеги!

Сборник содержит статьи и тезисы докладов, обсужденных на заседаниях секции
«Проблемы педагогического образования»

Руководитель работы секции – декан факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАО Н.Х. Розов

Отзывы на статьи просим направлять по адресу:
119991, Москва, Ленинские горы, д. 1,
МГУ, факультет педагогического образования
Тел. 939-32-81, факс 939-40-56, E-mail: fpo.mgu@mail.ru

Сборник можно приобрести на факультете педагогического образования МГУ

Ломоносовские чтения: Научная конференция: Сборник статей и тезисов / Под ред. Н.Х. Розова. – М.: МАКС Пресс, 2017. –
Л75 Выпуск пятнадцатый. – 108 с.
ISBN 978-5-317-05602-5

УДК 37
ББК 74

Научное издание

НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ЛОМОНОСОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Сборник статей и тезисов
под редакцией Н.Х. Розова

Выпуск пятнадцатый

Подготовка оригинал-макета: *Р.Р. Гасанова*

Напечатано с готового оригинал-макета
Подписано в печать 03.07.2017 г.
Формат 60х90 1/16. Усл.печ.л. 6,5. Тираж 50 экз. Заказ 177.

Издательство ООО «МАКС Пресс».
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.

119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы,
МГУ им. М.В. Ломоносова, 2-й учебный корпус, 527 к.
Тел. 8(495)939-3890/91. Тел./Факс 8(495)939-3891.

ISBN 978-5-317-05602-5

© Авторы, 2017
© Факультет педагогического образования, 2017

Оглавление

Лунин В.В., Тюльков И.А. Методическое сопровождение педагогической подготовки кадров высшей квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь» в классических химических университетах	5
Попов Л.В. Академическая мобильность. Объективные измерения и субъективные оценки	12
Хангельдиева И.Г. Арт-педагогика: о границах понятия ...	25
Савинкина Н.Б. Интенсивное обучение немецкому языку для коммуникации в научной сфере (на основе Метода активизации Г.А. Китайгородской)	30
Пономарев Р.Е. Виды знаний как возможные учебные результаты	37
Новикова Г.В. Проблема формирования междисциплинарного экологического сознания педагога	44
Гасанова Р.Р. Менталитет человечества в ноосферную эпоху через призму взглядов Я.А. Коменского	51
Кузнецов В.А., Казакова А.И. Инновационные подходы к формированию понятий в школьном курсе биологии.....	59
Шамшин Л.Б. Образовательный ресурс, от которого не отказываются (о художественном кинематографе как гуманитарном компоненте современного образования)	67

Титкова С.И. Современные технологии обучения иностранным языкам	73
Романова Е.А. Тьюторское сопровождение образовательного процесса в высшей школе	80
Тореева Т.А. К вопросу применения тренинговых технологий на уроках обществознания	84
Чугунова Е.Н. Культурно специфический аспект коммуникативно-деятельностного подхода в обучении РКИ	90
Кузнецов В.А., Валайне С.А. Готовность учителей к организации педагогического проекта ученического самоуправления	100

*Лунин Валерий Васильевич,
академик РАН, профессор,
декан химического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова*

*Тюльков Игорь Александрович,
доцент кафедры общей химии химического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова*

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ «ИССЛЕДОВАТЕЛЬ. ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ» В КЛАССИЧЕСКИХ ХИМИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Аннотация

В статье рассматриваются вопрос разработки и методического сопровождения педагогического курса для аспирантов в контексте подготовки кадров высшей квалификации. Показана основная идея и цель курса. Выявлены основные аспекты, заложенные в разработанный курс – всестороннее раскрытие всех направлений работы преподавателя и научного сотрудника при реализации учебной программы «Фундаментальная и прикладная химия».

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональные стандарты, учебная программа, подготовка кадров высшей квалификации.

С принятием нового Закона об образовании [1] обучение в аспирантуре стало уровнем образования. Успешное обучение в аспирантуре по новым программам завершается присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь».

На химическом факультете МГУ накоплен весомый методический опыт, обобщенный в статье [2]. Исследования и обзоры по различным аспектам методики обучения химии сотрудников факультета [3–8] показывают насколько серьезно отношение факультета к химическому образованию на всех уровнях.

Исходя из имеющегося бюджета времени (односеместровый курс), поставив во главу угла цели высшего химического образования в классическом университете, учитывая многолетний

опыт взаимодействия химического факультета МГУ с ФПО МГУ и учитывая накопленный химическим факультетом методический опыт, разработана и внедрена в образовательный процесс в аспирантуре программа курса по выбору «Теория и методика обучения фундаментальной и прикладной химии» для аспирантов [9].

Обучение в аспирантуре – баланс между свободой творчества аспиранта и необходимостью контроля его деятельности. Из этого следует, что аспиранту – выпускнику вуза – необходимо давать не готовые инструкции и методики выполнения той или иной работы, а направление работы, в том числе и педагогической деятельности. Целей обучения в аспирантуре несколько. Это достижение профессионального уровня, необходимого для проведения самостоятельной научной работы; успешное завершение диссертационного исследования и получение опыта образовательной деятельности в вузе. Реализация этих целей осуществляется одновременно.

У аспиранта, вчерашнего студента, имеется собственный опыт получения и усвоения знаний, то есть процесса учения. Однако практически нет опыта преподавания этих знаний другим. Собственный опыт – это хорошо, но он субъективный и это точка зрения «из-за парты». Тем не менее, опыт педагогической деятельности у аспиранта I года обучения нарабатывается. Это и педагогическая практика: ведение семинарско-практических занятий со студентами химического факультета или студентов-смежников. Другая сторона педагогического процесса – участие в руководстве курсовыми и дипломными работами. Еще одной возможной составляющей педагогической деятельности является работа со школьниками при проведении внеклассных мероприятий (олимпиад, конкурсов и т.д.) или в виде частных консультаций – студенты и аспиранты активно занимаются репетиторской деятельностью. Для преподавания необходимо собственный опыт обобщить и усовершенствовать с учетом конкретной аудитории, то есть учитывать цели высшего химического образования. Выпускник вуза хорошо знает и владеет в должной мере содержи-

ем (то есть знает, ЧЕМУ учить), при этом мало знаком с методическими приемами преподавания (то есть не знает, КАК учить).

При разработке педкурса учтено, что выпускник аспирантуры, оставшись работать в стенах классического университета, будет вовлечен в образовательный процесс: учебную, методическую, организационно-методическую и научно-исследовательскую работу кафедры и факультета. В основу разработанного педагогического курса для аспирантов положено педагогическое осмысление образовательного процесса на химическом факультете МГУ, осуществляющегося по программе подготовки специалистов «Фундаментальная и прикладная химия». Основная идея педкурса – введение аспиранта, вчерашнего студента, в педагогическую деятельность по химии в классическом университете, актуализируя и переводя в практическую педагогическую деятельность имеющийся субъективный опыт его учения и опираясь на обязательную в аспирантуре педагогическую практику.

Педкурс в целом направлен на расширение профессионального кругозора аспиранта; показано, что его научная деятельность может быть включена в содержание учебного процесса в ходе НИРС или как часть спецкурса. Поступая в аспирантуру, выпускник вуза, в первую очередь, думает о научной карьере. Такая карьера не будет успешной без привлечения и передачи опыта. Важнейшей задачей преподавателей, научных сотрудников и, конечно, аспирантов является поиск и отбор студентов на ранних стадиях учебы интересующихся и проявивших желание заниматься научной деятельностью и дальнейшая работа с этими студентами. Неотъемлемой частью деятельности научно-педагогических кадров является интеграция учебной и научно-исследовательской работы, связанная со специализацией студентов на кафедре. Уникальной особенностью программы «Фундаментальная и прикладная химия» является наличие в учебном плане 4 курсовых работ.

Цель изучения педкурса – сформировать у аспирантов адекватное представление об основных закономерностях высшего химического образования в классическом университете на основе

интеграции педагогической и научно-исследовательской работы, раскрыть образовательную составляющую научно-исследовательской деятельности.

Основное содержание курса представлено двумя блоками:

Блок I. Общие вопросы теории и методики обучения фундаментальной и прикладной химии.

В данном блоке несколько образовательных модулей, посвященных целям, методам, организационным формам и средствам обучения химии, диагностики результатов обучения. Рассматриваются особенности преподавания химических дисциплин студентам химических и нехимических специальностей вузов, а также преподаванию спецкурсов. Выделена и детально рассмотрена особая организационная форма обучения – научно-исследовательская работа студентов (НИРС) (квалификационные работы и проектная деятельность, рецензирование и оппонирование квалификационных работ). Также рассмотрены такие формы организационно-методической работы преподавателя в классическом университете, как членство в квалификационных комиссиях (ГЭК, ГАК и т.д.). Рассматривая три основных направления учебного процесса в вузе: учебная работа, методическая работа, организационно-методическая работа, раскрывается суть каждого направления. О последней говорится особо, т.к. в нее входит организация научно-исследовательской работы студентов, профессиональная ориентация школьников и студентов, работа в приемной комиссии, организация олимпиад, универсиад и других форм работы со школьниками и студентами, трудоустройство выпускников, культурно-массовая работа, воспитательная работа в общежитиях. Раскрывается суть олимпиадного подхода к химическому образованию.

Блок II. Научно-теоретические основы фундаментальной и прикладной химии.

В данном блоке модули посвящены обобщению, развитию, систематизации имеющихся предметных знаний, необходимых научно-педагогическим кадрам вузов в педагогическом процессе

в зависимости от специализации аспиранта. Это своеобразный практикум по методике обучения. Акцент сделан на использование знаний, умений, навыков, приобретенных аспирантами на студенческой скамье и в ходе собственной НИРС.

Наряду с классическими педагогическими технологиями, как лекции, работа над конспектами занятий, подготовка докладов и презентаций, используются лекции проблемного характера, групповые дискуссии в формате «круглого стола», моделирование и разбор педагогических ситуаций.

Таким образом, разработанный курс задает траекторию движения, развития аспиранта, с учетом того, что становление преподавателей вузов должно быть максимально индивидуализировано. Только перенимая опыт старшего поколения, молодежь сможет войти в образовательный процесс и эффективно участвовать в нем. Неоценим вклад научного руководителя и коллектива, в котором работает аспирант, в становление будущего исследователя и преподавателя вуза. Аспектами передачи педагогического опыта являются участие преподавателя классического университета в работе лабораторных и кафедральных научных семинаров и коллоквиумов, конференций различного уровня, участие в НИРС. Это является необходимым условием его научного и педагогического самосовершенствования и формами повышения его квалификации.

Аспиранту важно разобраться и погрузиться в педагогический процесс, связанный с дисциплинами, входящими в профессиональный блок образовательной программы «Фундаментальная и прикладная химия», а также с научно-исследовательской работой, осуществляемой на кафедре и факультете. Поэтому для выпускной работы в рамках разработанного педкурса аспирантам предлагается проанализировать систему спецкурсов на кафедре, то есть ознакомиться с методическим сопровождением специализации на своей кафедре.

В заключение затронем некоторые организационно-методические вопросы. При разработке учебных планов для аспи-

рантуры одним из существенных вопросов является место педкурсов в образовательном процессе. Аспирант в первую очередь должен выполнять научную работу. Поэтому есть два варианта: поставить педкурсы в план первого года обучения наряду с традиционной педагогической практикой, или в план четвертого года обучения непосредственно перед итоговой аттестацией, в которую входит сдача госэкзамена и защита выпускной квалификационной работы. На данный момент педкурсы включены в расписание занятий во втором семестре первого года обучения. Таким образом, эти курсы предваряют педагогическую практику. Другой вопрос состоит в соотношении очной и дистанционной форм обучения.

Педкурсы важны в контексте всей подготовки аспирантов. Они не могут занимать много времени, но при этом быть достаточно емкими, чтобы охватить все проявления профессиональной деятельности преподавателя в классическом университете, особенно взаимосвязь научно-исследовательского и учебного процессов, использование результатов научных исследований для совершенствования учебного процесса. Выработка собственного педагогического стиля, создание методических разработок, написание учебных пособий и учебников, особенно для спецкурсов, все это является серьезным трудом и вкладом в образование и в науку. Исходя из целей обучения в аспирантуре, педкурсы должны быть направлены на осознание аспирантами различных аспектов образовательного процесса, участником которого он уже является. Интеграция учебной и научно-исследовательской работы – фундаментальная основа деятельности преподавателя классического университета – преподавателя-исследователя.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

2. Тюльков И.А., Грищок Я.А., Лунин В.В. Педагогическая составляющая фундаментального химического образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2014. – № 2.

3. Фундаментальное университетское образование для химиков: бакалавриат и магистратура или специалитет? / В. Лунин, В. Шевельков, Н. Кузьменко, О. Рыжова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2008. – № 4.

4. Андриюшкова О.В., Миняйлов В.В. Развитие учебно-методических комплексов по химическим дисциплинам // Актуальные проблемы химического образования: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. учителей химии и преподавателей вузов (г. Пенза, 10 декабря 2014 г.) / Под ред. Э.Ю. Керимова. – Издательство ПГУ, г. Пенза, г. Пенза, 2014.

5. Буданова А.А., Саламов А.Х., Юшко Т.Ю. Использование межпредметных связей для создания положительной мотивации при изучении химии на нехимических факультетах вузов // Химия: Методика преподавания в школе. – 2003. – № 3.

6. Загорский В.В., Миняйлов В.В. Сетевой навигатор для учителя химии. Выбираем нужное, отсеиваем сомнительное // Учительская газета. – 2008. – № 3. ИКТ в образовании, № 2, 29 января 2008 г.

7. Загорский В.В. Воспитать ученого. – М.: НКП Содействие химическому и экологическому образованию, 2003.

8. Лунин В.В., Кузьменко Н.Е., Тюльков И.А. О Первом Всероссийском съезде учителей и преподавателей химии в МГУ // Биология в школе. – 2012. – № 7.

9. Кузьменко Н.Е., Тюльков И.А. Теория и методика обучения фундаментальной и прикладной химии // Рабочие программы дисциплин, направленных на подготовку преподавательской деятельности (по выбору обучающегося) образовательной программы высшего образования – программа подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Направление подготовки 04.06.01 химические науки <http://www.chem.msu.ru/rus/aspirantura/oop/progped--Teorija-i-metodika-obucheniija-fundamentalnoj-i-prikladnoj-himii.pdf> (дата обращения: 25.02.2017).

*Попов Лев Владимирович,
кандидат химических наук,
профессор факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова*

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ. ОБЪЕКТИВНЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ И СУБЪЕКТИВНЫЕ ОЦЕНКИ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы объективных измерений социальной и академической мобильности, а также примеры «несовпадений» результатов этих объективных измерений с соответствующими субъективными оценками людьми происходящих с ними изменений.

Ключевые слова: высшее образование, социальная и академическая мобильность, объективные измерения, субъективные оценки мобильности.

В современном мире идут процессы глобализации и унификации многих сфер деятельности, усиливаются и центробежные процессы, приводящие, в частности, к распаду государств и росту количества новых стран. Углубляются межгосударственные, межконфессиональные и межкультурные проблемы, обостряются военные противостояния. Политическая и экономическая нестабильность и неопределенность сопровождаются ресурсными проблемами, проблемами окружающей природной среды и здоровья населения, а также демографическими проблемами, связанными, в том числе, и с неравномерностью в развитии стран и регионов. Информатизация и стремительное развитие наукоемких технологий приводят к все более быстрым изменениям во многих сферах деятельности, к быстрой смене укладов и требований рынка. Меняются и морально-нравственные принципы людей (особенно молодежи), а также их мировоззренческие позиции, все большее значение приобретают рыночные подходы и потребительская ориентация. Изменения в общественной жизни, проявляются, в частности, в отмене многих сословных и других ограничений, препятствовавших в прошлом реализации индивидуальных устремлений.

Перечисление этих современных тенденций развития человеческого общества может быть продолжено. Но очевидным в таких экстремальных условиях становится необходимость принятия людьми и коллективами людей «активных жизненных стратегий». Одним из действенных механизмов реализации таких стратегий, направленных не только на социальную адаптацию к быстро меняющимся условиям, но и на развитие, является мобильность. Представляется, что говоря о мобильности, есть смысл расширить обычный круг понятий и определений мобильности, сводимых, как правило, к понятиям изменения, движения, перемещения и в пространственном плане, и в плане изменений статуса и социальной позиции. Необходимо рассматривать мобильность и как некое интегративное качество личности, определяющее способность и готовность человека менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде.

Понятие социальной мобильности как изменения индивидом или группой людей своей социальной позиции в социальном пространстве было введено П. Сорокиным в 1927 г. Он же выделил и два основных типа мобильности – горизонтальную и вертикальную. *Вертикальная мобильность* и так называемая *межпоколенная мобильность* должны дополнительно характеризоваться и направленностью – *восходящая* или *нисходящая мобильность*. Было введено и понятие *внутрипоколенной мобильности*, связанной с социальной карьерой, и означающей изменение статуса человека или группы лиц в рамках одного поколения.

Что касается измерений мобильности, то о *горизонтальной мобильности* можно судить на основании анализа данных о пространственных перемещениях лиц, а также, о переходах индивида от одной социальной позиции к другой, находящихся на одном и том же уровне. Примером этого могут служить изменения в профессиональном плане внутри одной и той же статусной группы. Для измерений вертикальной мобильности используется, в частности, общий коэффициент мобильности, отражающий относи-

тельную интенсивность мобильности и рассчитываемый как отношение числа лиц, совершивших переходы, к общей численности рассматриваемой совокупности лиц. Используются также показатели *восходящей* и *нисходящей мобильности*, показывающие долю лиц совершивших переходы с повышением или понижением социального статуса.

Изучение, например, *внутрипоколенной мобильности* в Северо-Западном федеральном округе РФ показало, что показатели нисходящей мобильности в целом в 2–3 раза ниже коэффициентов восходящей мобильности. Т.е. доля людей, повышающих свой статус за определенное время (изменения за 5–10 лет) значительно превышает соответствующий показатель для лиц, снижающих свой статус за это же время. Другим интересным результатом исследований стала констатация факта, что потоки восходящей и нисходящей мобильности для женщин значительно перекрывают таковые для мужчин. Причем детальный анализ позволил с большой достоверностью связать процессы социальной мобильности и уровень развития (модернизированности) той или иной территории.

Социологические исследования во многих странах мира констатируют превалирование восходящей социальной мобильности над нисходящей социальной мобильностью не только для внутрипоколенной социальной мобильности, но и для межпоколенной социальной мобильности. Иначе говоря, общая закономерность состоит в продвижении социально-экономических позиций поколения детей относительно родителей. Однако результаты таких объективных измерений социальной мобильности не всегда совпадают с соответствующими субъективными оценками людьми своих социальных «перемещений».

Отмеченное выше «продвижение» в показателях социальной мобильности может достигаться с помощью таких социальных институтов как семья, образование, профессиональные организации, армия, политические партии и организации, церковь. Эти социальные институты служат механизмами отбора и селек-

ции индивидов, создают возможности для их соответствующего перемещения и обеспечивают функцию своеобразного «социального лифта» (вертикальная мобильность). В условиях перехода от индустриального общества к постиндустриальному, где решающими факторами экономического и социального развития становятся научные знания и информация, роль образования как «социального лифта» существенно возрастает.

Несовпадение объективных измерений социальной мобильности соответствующим субъективным оценкам – восприятию людьми своих социальных «перемещений» – во многом зависит от доступности механизмов, приводящих к этим изменениям. Существенные коррективы вносит в характер восприятия собственных «достижений» тип пути, по которому были достигнуты эти «достижения». Значительные «расхождения» в оценках наблюдаются для таких «путей к успеху» как меритократические пути (труд и собственное образование), а также пути статусные и коррупционные. Учет этих «особенностей» формирования субъективных оценок может помочь в анализе данных по исследованию социальной мобильности.

Много интересных выводов было сделано автором исследования относительно «расхождений» между *фактической* (объективной) и *воспринимаемой* (субъективной) социальной межпоколенной мобильностью [1]. Были изучены соответствующие показатели для значительного количества стран. Было подтверждено, в частности, высказанное выше положение о росте во всех изученных странах фактической межпоколенной мобильности в среднем на одну единицу. Т.е., объективно статусное положение сыновей превышает этот показатель у отцов. Однако показатели субъективных оценок мобильности существенно различались. В ряде стран, например, Филиппинах, России и Турции, индекс субъективной мобильности имел отрицательное значение даже притом, что объективно имела место четко выраженная восходящая межпоколенная социальная мобильность. Автор исследования связывает это «расхождение» с тем, что в переходных и раз-

вивающихся экономиках: «<...> субъективные оценки недооценивают интенсивность перемещений по сравнению с объективными. Различия в оценках могут объясняться тем, что объективная и субъективная мобильности формируются под влиянием разных факторов: интенсивные структурные сдвиги стимулируют объективную мобильность, тогда как качество институциональной среды и жизни в целом влияет на субъективную» [1, с. 52].

Перейдем к рассмотрению вопросов, связанных с *профессиональной* и *академической мобильностью*. Но, предварительно отметим важность понимания стратификации как социальной дифференциации и неравенства. Именно стратификация способствует формированию мотивов для вертикальной мобильности, стимулирует людей к развитию и росту, помогает искать и находить пути к движению вверх. Но все это так, если только сложившиеся иерархии профессий совпадают с их статусом в общественном сознании и подкрепляются экономически.

Под *профессиональной мобильностью* обычно понимают способность и готовность личности быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения. Под ней понимают также изменения трудовой позиции или роли работника, связанные с переменой места работы или профессии. Профессиональная мобильность служит одним из основных механизмов социальной адаптации и связывается с такими личностными качествами, как: высокая адаптивность и социальная активность; способность отказаться от стереотипов; готовность к деятельности, к преобразованиям; склонность к новому (открытость); способность к творчеству и созидательное отношение к миру (креативность); уверенность в своих силах и возможностях.

Под *академической мобильностью* в профессиональном образовании понимают возможность к реализации многовариантных образовательных траекторий, сопряженных уровней профессиональной подготовки. Сам термин «академическая мобильность» стал особенно популярным в связи с Болонским процессом

(БП). Связано это было с тем, что обеспечение академической мобильности стало одним из главных положений Болонской декларации. Согласно БП академическая мобильность – это «перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение <...>». Теоретики БП предполагали, что академическая мобильность должна была стать инструментом повышения качества учебных программ и исследований, а также и фактором конкуренции – увеличения соревнования между учреждениями высшего образования.

Другими причинами БП, называемого теперь развитием Единого Европейского Пространства Высшего Образования (ЕЕПВО), было желание усилить академическую и культурную интернационализацию европейского высшего образования, а также обеспечить возможности для личного развития и трудоустройства граждан. Также речь шла о способствовании, т.е. «уважения к разнообразию и к способности иметь дело с другими культурами». Устанавливалось, что все страны ЕЕПВО «должны увеличивать мобильность, гарантировать ее высокое качество и разностороннее развитие». Была поставлена задача – к 2020 г., по крайней мере, 20% из тех, кто получают высшее образование в Европе, должны иметь исследование или период подготовки за границей. Но, если отойти от высоких слов культурно-гуманитарного толка и перейти к глубинным мотивам создания БП, то выявляются серьезные политико-экономические причины. К моменту подписания Болонской декларации, ведущие североамериканские университеты полностью оттеснили своих европейских коллег с передовых позиций в списках лучших университетов мира. А это уже вело к утрате влияния и потере гигантских финансовых поступлений от стремительного развивающегося мирового рынка образовательных услуг. Так что БП можно рассматривать как своеобраз-

ный «ответ» Европы на глобальную экспансию американской системы высшего образования.

С учетом сказанного, можно попытаться выявить основные причины современного развития академической мобильности в мире. Одна из причин – это чисто экономическая причина – желание не упустить серьезных финансовых потерь из-за изменений глобального рынка образовательных услуг. Прямым следствием этого явления, и, к сожалению, это мировой тренд, становится все большее превращение высшего образования в одну из разновидностей бизнеса. Второй причиной можно считать политический аспект академической мобильности, связанный с желанием расширить и усилить влияние на развитие событий в других странах и регионах (и тем самым в мире), а также помочь экспорту национальных ценностей и идеологий. Но главной, по моему мнению, причиной и движущей силой развития академической мобильности является необходимость обеспечивать инновационные векторы развития производства, необходимость обеспечить диверсификацию в подготовке кадров для создания новых идей и технологий.

Для мониторинга академической мобильности, содействию мобильности и управления ею объективные измерения ведутся по целому ряду показателей. Например, для студенческой мобильности наиболее значимыми являются показатели числа иностранных студентов в стране, числа студентов страны, обучающихся за границей, процента иностранных выпускников в стране, видов образовательной деятельности за границей, типа программ мобильности, социальных аспектов мобильности, мобильности по областям образования, источникам финансирования во время обучения (пребывания за границей), владения иностранными языками.

В Российской Федерации основные усилия по развитию многообразия форм и численных показателей академической мобильности осуществляются учреждениями высшего образования. Государство пытается оказать содействие этим процессам. Так, в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития

Российской Федерации на период до 2020 г.» говорится о необходимости мер по «<...> обеспечению поддержки студенческой и преподавательской академической мобильности, предоставляемой на конкурсных условиях» [2]. Упоминаются вопросы академической мобильности и в Перечне основных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Сама эта программа ставит своей целью «обеспечить высокое качество российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития экономики на основе повышения гибкости образовательных программ, формирования инновационной инфраструктуры учебных заведений, развития мобильности». Удельный вес численности студентов организаций высшего образования, прошедших в течение учебного года обучение в зарубежном вузе не менее одного семестра (кроме вузов государств – участников Содружества Независимых Государств), в общей численности студентов организаций высшего образования должен составить 6% к 2020 г. Удельный вес численности профессорско-преподавательского состава, прошедшего стажировки в ведущих российских и зарубежных университетах и научных центрах, в общей численности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования к 2020 г. должен достичь 12%.

Однако реализация этих планов в целом по стране оставляет желать лучшего. Нет реальных эффективных мер по системному решению этих вопросов. Так, на уровне проекта вот уже 4 года находится «Концепция развития академической мобильности в Российской Федерации» [3]. А об очень скромных результатах реализации планов по расширению академической мобильности можно судить по некоторым официальным отчетным данным. В частности, в докладе Правительства РФ Федеральному Собранию РФ о реализации государственной политики в сфере образования (Москва, 2014 г.) говорится о том, что государственная поддержка программ развития ведущих университетов способ-

ствовала развитию академической мобильности научно-педагогических работников и аспирантов. По данным этого доклада за 2010–2013 гг. повысили квалификацию более 62,5 тысячи научно-педагогических работников и аспирантов, в том числе в 2013 г. – почти 22 тыс. человек, преимущественно в зарубежных научных центрах и университетах.

Еще более скромными представляются результаты господдержки академической мобильности в соответствующем докладе Правительства РФ о деятельности за 2015 г. (Москва, 2016 г.). Здесь упор уже делается на программу «Глобальное образование», нацеленную на «социальную поддержку граждан России, самостоятельно поступивших в ведущие иностранные образовательные организации <...>». Так, по итогам 2015 г. наблюдательным советом программы «Глобальное образование» утверждены списки из 153 грантополучателей, а со 115 участниками программы заключены соглашения о грантах. Думаю, что такие скромные численные показатели по поддержке мобильности заставляют задуматься и о поиске других решений.

В качестве альтернативных вариантов можно упомянуть и меры по привлечению ведущих мировых ученых. Так, в 2015 г. в вузах России были реализованы мероприятия, направленные на создание под руководством ведущих мировых ученых конкурентоспособных лабораторий мирового уровня. Основная задача этих лабораторий – проводить прорывные научные исследования и готовить высококвалифицированные научные кадры. На базе 79 российских образовательных организаций высшего образования и научных организаций создано 160 лабораторий по 27 областям наук под руководством ведущих ученых из 21 страны мира. В этих лабораториях было занято более 5 тысяч сотрудников, студентов и аспирантов. Молодые ученые и специалисты в возрасте до 35 лет составляют более 57% общего числа сотрудников. Возможно, эта деятельность может стать важным направлением в системе не формального (по Болонскому сценарию) повышения академической мобильности с обязательным требованием «пере-

мещения» для обучения или научной работы в другой университет или научный центр, а действительно эффективным способом формирования молодого специалиста. Такие мобильные (в расширительном толковании этого термина) специалисты будут действительно способны и готовы решать сложнейшие задачи инновационного развития. Это станет основой для формирования у них настоящей социальной мобильности – способности и готовности менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде.

Возвращаясь к вопросу о необходимости усиления мер господдержки академической мобильности, отметим, что ряд вузов даже в условиях очень ограниченной такой поддержки этого направления деятельности, находят возможности для развития мобильности студентов и преподавателей. В качестве примера хочу остановиться на опыте такой работы Уральского федерального университета (УрФУ). Так, в бюджете программы академической мобильности вуза на 2010–2020 гг. софинансирование из внебюджетных средств фактически является основным источником реализации программы. Важен и концептуальный подход УрФУ к данному вопросу – академическая мобильность рассматривается не только как интеграция в международное образовательное пространство, но и как «инструмент развития интеллектуального капитала сотрудников университета».

Согласно планам университета на 2020 г., доля иностранных студентов и аспирантов должна достичь 20% от общего количества обучающихся, а количество иностранных преподавателей должно превысить 800 человек (при нынешней общей численности НПП – 2800 человек). Если учесть, что сегодня доля иностранных студентов в вузах России не превышает уровень в 5% от общего количества студентов и даже в большинстве ведущих вузов страны она составляет, как правило, не выше 10%, то эти планы УрФУ по развитию студенческой (входящей) мобильности надо признать очень смелыми. Для сравнения приведу данные по доле иностранных студентов в вузах, лидирующих в глобаль-

ных рейтингах лучших университетов мира. Так, в МІТ сегодня эта доля составляет 33,6%, в Стенфордском университете – 22,5%, а Кембридже – 35,4%.

Что касается планов УрФУ по увеличению количества иностранных преподавателей, то они кажутся слишком смелыми только, если сравнивать намеченные вузом показатели (28,5% иностранных преподавателей к 2020 г.) с соответствующими сегодняшними показателями для большинства ведущих российских вузов. Как правило, они не превышают показатель в 5%. Но если сравнивать планы УрФУ с иностранными вузами – лидерами в глобальных рейтингах – то эти планы уже не кажутся слишком фантастическими. Так, в МІТ доля иностранцев в общем количестве научно-педагогических работников составляет 56,3%, в Стенфордском университете – 47,6%, в Кембридже – 41,5%, в Оксфорде – 43,9%. А лидером в этом плане, безусловно, является университет Цюриха, где этот показатель составляет 76,3%.

Для поддержки реализации таких амбициозных планов расширения участия студентов, аспирантов и научно-педагогических работников университета в международном сотрудничестве и в академической мобильности в УрФУ введены специальные, разработанные вместе с Кембриджским университетом, стандарты подготовки по иностранным языкам. Региональный учебно-методический центр иностранных языков УрФУ решает задачу повышения уровня знания английского языка до релевантного зарубежным публикациям. Благодаря этому преподаватели вуза реально расширили участие в престижных международных конференциях с докладами, которые публикуются в журналах, реферируемых в Web of Science и Scopus.

Мероприятия УрФУ по поддержке академической мобильности привели к резкой активизации этого вида деятельности. Причем, инициатива принадлежит самим преподавателям и научным сотрудникам. Об этом можно судить, в частности, по реальному превышению намеченных планов повышения квалификации научно-педагогических работников университета. Так, в 2014 г.

было отмечено двукратное превышение этих планов. Причем в структуре повышения квалификации на зарубежные командировки пришлось 60%, на командировки внутри России – 28%, а на внутривузовское повышение квалификации – 12% всех мероприятий. Но более важным является вопрос субъективной оценки работниками университета программ академической мобильности.

Опросы показали, что самой эффективной формой повышения квалификации в рамках программы академической мобильности является участие в научных мероприятиях – конференциях, форумах и конгрессах. Особенно полезным (по мнению участников этой программы) стало развитие профессиональных знаний и приобретение опыта международных научных контактов. В целом, более 90% из числа опрошенных лиц сказали, что они полностью или частично удовлетворены результатами программ академической мобильности.

Очень интересные результаты, обсуждаемые в настоящем докладе, получены О.Ю. Гореловой при анализе межвузовской мобильности преподавателей в разных странах мира [4]. В частности, приводятся результаты сравнительных исследований доли преподавателей, которые в последние 10 лет работали не только в одном вузе. В России, например, по данным на 2012 г. доля таких преподавателей составляет всего 15%. Это – абсолютный рекорд. Т.е. российские вузовские преподаватели продемонстрировали наименьшую академическую мобильность. На втором месте с результатом около 47% идут вузовские преподаватели Аргентины. А в целом этот показатель в среднем по многим странам составляет около 70%. Т.е. статистически два из каждых трех преподавателей придерживались мобильной стратегии в своей профессиональной деятельности. Обсуждается и крайний случай немобильности преподавателя вуза – так называемый академический инбридинг, т.е. когда работа преподавателя постоянно идет в том же вузе, где он и учился.

Подводя краткие итоги, следует сказать, что российская система высшего образования находится в последние годы и под

давлением глобализационных трендов, и в состоянии постоянной модернизации. Между тем она обязана, сохраняя свои фундаментальные особенности и достижения, внимательно изучать и брать на вооружение лучшие образцы зарубежной образовательной мысли и практики. Причем делать это нужно в экспериментальном порядке, апробируя нововведения точно, а не подвергать всю систему образования неоправданному реформированию. Говоря о развитии в России академической мобильности, нужно отметить, что должен быть серьезно изучен зарубежный опыт в этой области и отобраны действительно полезные для нас практики. При этом необходимо иметь в виду, что оценка людьми происходящих с ними «изменений» имеет субъективный характер. Чтобы прогнозировать потребности людей относительно траекторий получения образования и лучше понимать их оценки по «выполнению ожиданий» от образовательной деятельности нужно учитывать имеющие место «расхождения» в объективных измерениях и субъективных оценках социальной и академической мобильности.

Список литературы

1. Монусова Г.А., Объективная и субъективная социальная мобильность в межстрановой перспективе: фактическая и воспринимаемая. Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2016. Т. 122. № 3–4. С. 52–71.
2. «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», [<http://gigabaza.ru/download/75723.html>].
3. «Концепция развития академической мобильности в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. М., 2013. [Режим доступа: <http://intpr.ntf.ru/DswMedia>].
4. Горелова О.Ю., Межвузовская мобильность преподавателей российских вузов. Вопросы образования. 2016 г., № 2, с. 229–258.

*Хангельдиева Ирина Георгиевна,
доктор философских наук,
профессор факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова*

АРТ-ПЕДАГОГИКА: О ГРАНИЦАХ ПОНЯТИЯ

Аннотация

В статье анализируется популярный термин арт-педагогика, который еще не имеет устоявшейся трактовки. Автор предлагает собственную типологию этого понятия, которая имеет пять основных подходов к истолкованию, с опорой на современную научно-практическую деятельность в данной области.

Ключевые слова: образование, воспитание, обучение, искусство, педагогика, арт-педагогика.

В современной науке появляется большое количество новых понятий и терминов. Наукой доказано, что появление термина не является спонтанным и беспричинным. За появлением нового научного термина стоит конкретная научно-практическая потребность. Относительно недавно в научный обиход был введен термин «арт-педагогика». Исследователи относят его возникновение к 90-м гг. прошлого века. Появилось несколько статей отечественных авторов, которые пытались интерпретировать данное понятие, но обстоятельства требуют более внимательного отношения к нему.

Слово *арт-педагогика* – сложносоставное. В нем два элемента «арт» и «педагогика». Для русского языка «арт» – слово часто несамостоятельное. В некотором смысле оно может истолковываться как качественное определение, указывающее на связь с искусством или творчеством: артефакт, арт-терапия, арт-ярмарка, арт-площадка, арт-дилер, арт-менеджмент, арт-портал, арт-рынок, арт-резиденция, арт-интервенция, арт-кафе... «Арт» – слово англоязычное, заимствованное и укоренившиеся в нашем языке относительно недавно.

В Оксфордском словаре (Oxford Dictionaries) слово «арт» интерпретируется как искусство в широком смысле. Цитируем:

«Искусство представляет собой разнообразный спектр человеческой деятельности, в создании зрительных, слуховых произведений или в выполнении артефактов (лотов), выражающих творческие или технические навыки автора, предназначенные для эстетической оценки за их красоту и эмоциональную силу. В самом общем виде они включают в себя производство произведений искусства, художественную критику, изучение истории искусства, а также эстетическое распространение искусства» [11].

В энциклопедии Британника (Encyclopaedia Britannica) читаем, что арт – это тоже искусство как «использование мастерства или воображения для создания эстетических объектов, обстановки или действия, которые могут быть разделены с окружающими» [11].

В контексте данной статьи целесообразно привести одно из отечественных определений искусства, понимаемого как «эстетический, художественно-образный способ духовно-творческой деятельности человека по созданию «второй реальности», результат субъективного, чувственно-эмоционального отношения к миру, основанный на создании неповторимых художественных форм» [4].

Слово «педагогика» происходит от древнегреческого – παιδαγωγική, что в переводе означает «детоведение, детовожделение». Именно дети объективно нуждаются в том, чтобы их направляли, вели, указывали некий путь движения, управляли их развитием. Эта цель – адаптация к окружающему миру и социализация в нем, которая может осуществиться через ряд практик [3].

Иначе говоря, педагогика – область деятельности, которая связана с процессом трансляции социокультурных ценностей (моделей поведения, социальных норм, мировоззренческих установок, обыденных и теоретических знаний и многого другого) последующих поколений. Педагогика как наука имеет сложный предмет, неотъемлемыми элементами которого являются воспитание и обучение. Педагогика изначально – область практикоориентированная. Основным адресатом педагогики в ее практическом применении всегда были дети, но со временем осознание необхо-

димости адресовать ее и взрослой аудитории объективно расширило ее социокультурное и профессиональное предназначение. Современная педагогика – область предельно широкая, ориентированная на различные целевые аудитории, представляющая собой совокупность весьма полифонических задач в самых разнообразных областях человеческой жизнедеятельности: от узконаправленных до общечеловеческих.

Итак, можно сказать, что арт-педагогика – это непростая сумма значений двух слов, а особая область духовно-практической деятельности, направленная на использование потенциала искусства и шире творчества в сфере воспитания и образования. Подобная деятельность может быть, как профессиональной, так и непрофессиональной. Практически все родители занимаются воспитанием своих детей. Воспитание – процесс непрерывный и не может осуществляться только в институциональных формах и только профессиональными педагогами. И искусство часто входит в арсенал не только педагогов, но и родителей.

Вопрос о педагогическом потенциале искусства – вопрос риторический. Нет необходимости доказывать, что оно обладает мощным воздействием на человека, а особенно ребенка в силу яркости, неповторимой оригинальности формы и чувственно-эмоционального отношения к миру. Неслучайно детские впечатления от искусства часто остаются наиболее сильными в жизни человека [5, 6].

Среди всей многоголосицы интересующихся проблематикой арт-педагоги можно выделить пять основных групп исследователей.

К первой группе авторов следует отнести тех, кто соединяет арт-педагогику с очень узконаправленной деятельностью, а, именно, с арт-терапевтическими практиками. К ним следует отнести: изотерапию, сказкотерапию, библиотерапию, куклотерапию, драматерапию, паркотерапию, музыкотерапию, фототерапию и др. [9, с. 23]. Данные исследователи обращают свое внимание на роль искусства в преодолении различных недугов психологического и

психопатологического характера. Однако понятие арт-педагогики значительно шире по своему значению и практическому потенциалу.

Ко второй группе исследователей можно отнести тех, кто пытается использовать термин арт-педагогика как синоним художественного образования, что может быть интерпретировано, с одной стороны более расширенное по сравнению с первым, но все-таки несколько сужающее реальные границы данного понятия.

К третьей группе исследователей, возможно, самой многочисленной относятся понимающие под арт-педагогикой область профессиональной деятельности, идущей от философского подхода британского исследователя Г. Рида [1, 7, 8, 12, 13], изложенного им в ряде работ, в частности, «Воспитание средствами искусства» и «Освобождение робота: мой опыт воспитания средствами искусства» (1966 г.).

Суть этой интерпретации арт-педагогики заключается в ее отождествлении с практикой эстетического воспитания.

В четвертой группе можно объединить исследователей, которые связывают понятие арт-педагогики с эстетизации всего процесса обучения, а не только с процессом воспитания или художественным образованием. В данном случае акцент ставится на привлечение в качестве основного инструментария воздействия на различные группы обучающихся художественных произведений или приемов, заимствованных из процесса художественного творчества.

Пятая группа представляет собой некий «микст» [2, 10] из различных подходов. В этом случае арт-педагогика представляется как современная форма осуществления педагогической деятельности, в которой образование и обучение понимается предельно широко, без выделения специальных возрастных групп (дети или взрослые), их профессиональной направленности (не замыкаются на художественном образовании), не сводят данный процесс к освоению художественных произведений в контексте той или иной образовательно-воспитательной траектории (эстетическое воспитание), а используют приемы творчества в более широком контексте.

В итоге, можно отметить, что арт-педагогика – востребованная область деятельности, которая не имеет однозначного толкования и представляет собой некую системно-интегрированную область, которая объединяет в себе образование и воспитание средствами искусства или с более широким использованием спектра приёмов и методов, опирающихся на творчество и креативное мышление. Можно сказать, что данная область представляется новой тенденцией в педагогике и находится еще на стадии формирования своего предмета.

Список литературы

1. Кедрова М.О. Герберт Рид: взгляд на культуру с позиций философии искусства / Вопросы философии, издательство Академиздат-центр «Наука» (Москва), № 2, с. 179–185.
2. Корженко О.М., Заргарьян Е.А. Артпедагогика сегодня: цели и перспективы развития [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 95–97.
3. Лурье С.Я. История Древней Греции. М., 1990.
4. Оганов А.А., Хангельдиева И.Г. Теория искусства. – М.: Издательский дом Международного университета в Москве, 2008 – с. 15.
5. Платон. Государство / Режим доступа <http://lib.ru/POEEAST/PLATO/gosudarstvo.txt>
6. Платон. Законы / Режим доступа <http://lib.ru/POEEAST/PLATO/zakony.txt>
7. Рид Г. Зеленое дитя. Роман. М., 2004.
8. Рид Г. Краткая история современной живописи. М., 2009.
9. Сергеева Н.Ю. Содержание понятия «арт-педагогика» / Известия ВГПУ, № 2, 2013.
10. Таранова Е.В. Анализ термина «арт-педагогика» в понятийном поле педагогических и арт-терапевтических категорий / Электронный научный журнал «Педагогика и психология» Electronic scientific journal «Pedagogy and psychology» Выпуск 1. Том 2 / Май 2012.
11. «Art, n. 1». OED Online. December 2011. Oxford University Press. <http://www.oed.com>. Режим доступа <https://en.wikipedia.org/wiki/Art>
12. Read H. Education through Art. London, 1958.
13. .Read H. The Redemption Of The Robot, My Encounter with Education through Art. New York, 1966.

*Савинкина Наталья Борисовна,
кандидат филологических наук,
доцент факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова*

ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ КОММУНИКАЦИИ В НАУЧНОЙ СФЕРЕ (на основе Метода активизации Г.А. Китайгородской)

Аннотация

В статье рассматриваются факторы, позволяющие преподавателю осуществить программу интенсивного курса научного немецкого языка для преподавателей и научных сотрудников МГУ, несмотря на весьма сжатые сроки обучения. Этими факторами являются наличие драматизированных базовых учебных текстов, составляющих речевое оснащение курса, специфика организации учебной деятельности в Метод активизации (метод профессора Г.А. Китайгородской), некоторые особенности созданного на их основе интенсивного курса, а также особый состав слушателей. Совокупность этих факторов обеспечивает эффективность данного курса и его успех.

Ключевые слова: интенсивное обучение иностранным языкам, Метод активизации, обучение книжной и научной речи, речевая основа курса, общая научная ситуация, широкая общенаучная тематика, устные формы обучения, непринужденное общение, креативное речевое поведение.

В настоящее время отделение повышения квалификации преподавателей и научных сотрудников МГУ предлагает слушателям интенсивный курс обучения немецкому языку для коммуникации в научной сфере, программа которого включает обучение разговорной и научной речи. При этом состав группы слушателей весьма разнороден по уровню языковой подготовки. Тем не менее, опыт работы показывает, что, несмотря на сжатые сроки обучения и неоднородный состав группы, удается вывести слушателей на достаточно высокий уровень владения языком в научной сфере, позволяющий им:

– объясниться в типичных повседневных ситуациях и в ситуациях международных научных контактов;

- подготовить короткое научное сообщение по своей научной специальности;
- читать и понимать научную литературу по своей научной тематике;
- читать и понимать тексты из немецкой художественной литературы;
- написать частное письмо, а также составить короткое официальное письмо и ответить на официальный запрос.

Какие же факторы дают преподавателю возможность осуществить поставленные цели, а слушателям, по известному выражению Ильи Франка, «взбежать на ледяную горку»? Мы выделили совокупность факторов, обеспечивающих успех данного курса. К ним относятся:

- наличие и особые качества драматизированных диалогических базовых учебных текстов, составляющих речевое оснащение курса;
- специфика организации учебной деятельности в Методе активизации;
- некоторые особенности созданного на основе базовых текстов и Метода активизации интенсивного курса;
- особенный состав слушателей.

Речевую основу курса составляют драматизированные базовые учебные тексты начального и продвинутого уровней учебников Т.Н. Смирновой [3; 4], связанные между собой сюжетом и содержательными лейтмотивами. В них представлены наиболее частотные ситуации и типичные образцы повседневного и научного общения. Эта речевая основа отличается тематическим, языковым и стилистическим разнообразием. Введению слушателей в научное общение предшествует практика в повседневном общении и разговорном немецком языке, причем тексты начального и продвинутого этапов объединены не только сюжетом, но также составляют целостность с языковой точки зрения, так как отобранный языковой и речевой материал в них последовательно выстроен и распределен. Лексические единицы из научного языка

представлены предварительно в своем общем значении в ситуациях повседневного общения. Помимо этого, базовые тексты связаны между собой содержательными лейтмотивами, так что заложенные в первые тексты начального этапа разнообразные темы многократно разрабатываются в последующих текстах. Это облегчает учащимся восприятие последующего более трудного учебного материала, его освоение и запоминание. По словам Г.К. Середы, «такая система способствует внутреннему объединению усваиваемых знаний в единую цепь и освобождает ученика от необходимости удерживать в памяти массу раздробленных «анатомизированных» сведений и фактов, сообщая им роль взаимных опор» [2, с. 124]. Благодаря такой организации базовых текстов учебников Т.Н. Смирновой, созданный на их основе интенсивный курс выгодно отличается сюжетной, тематической и языковой *целостностью и связанностью его частей между собой*.

Базовые учебные тексты продвинутого этапа, составляющие речевую основу курса научного общения (программа позволяет пройти только два текста из десяти), с самого начала задают высокий уровень сложности языка. В них представлены самые частотные ситуации научного общения, наиболее характерные образцы научной речи и речевые стандарты из научной сферы. Обучение речи в Методе активизации происходит *на уровне фразы и фразового единства*. Все это позволяет быстро вывести учащихся в речь, соблюдая особенности языкового узуса, которые необходимо учитывать при обучении иностранному языку. Особое внимание уделено овладению синтаксическим строем языка. Поэтому эти учебные тексты содержат разнообразные по структуре образцы предложений, характерные для сферы научного и делового общения. Переход от разговорной речи к официальной и книжной, для которых характерны усложненность синтаксиса, увеличение объема и глубины предложения и его разветвленность, представляет для слушателей большие трудности. Тем не менее, удастся их преодолеть благодаря использованию автором специальных приемов ритмической и графической организации

текста, драматизированному характеру презентации этих сложных образцов *и устным формам работы* с ними.

Введение в научный язык происходит в рамках *общей научной ситуации и широкой общенаучной тематики*, в противовес заблуждению, согласно которому при обучении научному языку следует преподносить учебный материал в рамках узкой специальности. Сюжет базовых учебных текстов продвинутого этапа посвящен участию в конгрессе «Природа и человек», который проходит в Берлине. Этот сюжет и тема конгресса обеспечивают создание разнообразных ситуаций и широкий охват научных проблем (без подробного в них погружения). Большим преимуществом такого подхода является возможность участия в данном курсе слушателей из разных научных областей, благодаря чему интерактивное взаимодействие на занятиях делается особенно интересным и взаимно обогащающим.

Еще одна важная особенность базовых учебных текстов продвинутого этапа, которая облегчает слушателям их восприятие, состоит в *сочетании легкой шутливой тональности и серьезной интеллектуальной и информационной насыщенности*, представляющей собой некоторое очевидное противоречие. Благодаря такому характеру текстов и игровой организации учебной деятельности, присущей Методу активизации в целом [1], на занятиях создается особый «облегченный», «полусерьезный» контекст общения. В этом облегченном игровом ключе преподаватель организует разнообразные ситуации, которые слушатели разыгрывают от лица немецкоязычных персонажей, многократно проговаривая и проигрывая вслед за преподавателем фразы и речевые образцы из книжной и письменной речи. Таким образом, процесс освоения и запоминания слушателями книжного и письменного языка происходит *в устных формах, в игровом общении, в атмосфере эмоциональной вовлеченности*.

Созданный нами на основе базовых текстов и Метода активизации интенсивный курс научного общения отличается *содержательной насыщенностью* за счет *органичного включения*

в учебную работу разнообразных дополнительных текстов по научной тематике. На продвинутом этапе слушатели знакомятся с большим количеством научных текстов разной степени трудности, которые поступают в определенной последовательности. Благодаря продуманно отобранному лексическому ресурсу базовых текстов в этих новых текстах слушатели встречаются с большим количеством уже известных им лексических единиц и выражений из научного, а также разговорного языка.

На одном из занятий преподаватель предлагает слушателям рассказ астрофизика Веры Рубин о сделанном ею открытии особых галактик, в которых звезды вращаются против часовой стрелки (текст был взят из книги по исследованию феномена креативности среди ученых). Слушатели читают текст вместе вслух и отмечают лексику из научной сферы, употребленную Рубин при описании напряженного процесса работы и поиска решения, который привел ее к открытию. Во время обсуждения этого текста возникает вопрос о том, что помогло Рубин сделать открытие. Слушатели отмечают характерные высказывания и выражения из рассказа Рубин, из которых следует, что она совершила открытие, потому что была страстно увлечена своим научным объектом. Заходит речь о качествах исследователя, необходимых в науке. Слушатели, многие из которых имеют собственный длительный опыт научно-исследовательского поиска, называют среди них такие качества как терпение, дисциплина, мужество, особые мозги и способность увлечься своим научным объектом, чтобы бескорыстно им заниматься: *die Begeisterung, die Fähigkeit, sich zu begeistern*. В продолжение этой темы преподаватель просит слушателей подготовить сообщения об известных ученых, работавших или работающих в их научной области, которые вызывают у них особое уважение. В этих сообщениях должна быть употреблена подлежащая освоению лексика из научного языка: *beobachten; auffallen; untersuchen; vermuten; vergleichen; auswerten; begreifen; auf etwas Neues stoßen; entdecken; erkennen; beweisen; behaupten; bestätigen; beschreiben; gründen; erfinden* и так далее. Слушатели

подают свои тексты преподавателю в письменном виде, а затем делают на их основе небольшие доклады.

Завершается работа над научными текстами выходом в научную проблематику каждого слушателя на основе материалов из немецких Интернет-источников. Когда совершается выход на специальные научные интересы слушателей, они уже в достаточной степени подготовлены к восприятию текстов из интернета по своей специальности. Слушатели к своему удивлению осознают, что после проделанной работы они в состоянии самостоятельно прочитать эти материалы и понять их основное содержание. Преподаватель помогает каждому слушателю сформулировать на немецком языке тему своего научного исследования и подготовить короткое сообщение, в котором в доступной форме излагается данная специальная научная проблема или задача.

Курс научного общения заканчивается обсуждением вопроса: «Можно ли назвать профессию ученого замечательной?» «Ist Wissenschaftler ein toller Beruf?» Слушатели называют и оценивают разные стороны жизни ученого, приводят «наглядные примеры». Кульминацией работы над темой становятся этюды. Слушатели придумывают и разыгрывают сценки «из жизни ученого», импровизируя и находя интересное речевое решение, используя при этом освоенный учебный ресурс. Этот опыт креативного поведения и связанные с ним интеллектуальный поиск и эмоциональные переживания помогают закрепить учебный материал в памяти слушателей. Вообще, процесс *совместного переживания и проживания* учащимися учебного материала на занятиях по этому Методу, несомненно, составляет одну из его самых важных сторон, обуславливающих его действенность.

Помимо подробной разработки научного аспекта данный курс отличает оснащенность богатым культурологическим материалом. Преподаватель предлагает слушателям тексты из немецкой поэзии и художественной литературы, взятые им из учебника или подобранные дополнительно. Преподаватель подает их в органичной связи с возникающими на занятиях контекстами и обстоятельствами, «вплетая» их

в ткань учебного занятия, развивая затронутые слушателями темы. Но, конечно же, восприятие учебного материала во многом зависит от аудитории слушателей, к которым мы обращаемся.

Нам чрезвычайно повезло со слушателями. Наши слушатели являются людьми образованными, креативными и вместе с преподавателем прилагают усилия, чтобы создать на занятиях высокоинтеллектуальную атмосферу и пережить совместный интеллектуальный поиск и общий эмоциональный подъем. Ценным при этом становится полифоническая, «многоголосая» разработка каждой темы, полемическое взаимодействие, синергетический эффект, который плодотворно воздействует на процесс изучения иностранного языка. Особенностью нашей аудитории является также высокая степень мотивации слушателей, испытывающих необходимость в овладении немецким языком для профессиональных целей.

В данной статье мы постарались показать, как сочетание игрового и реального личностного общения с опорой на жизненный опыт, опыт научной деятельности и специальные знания слушателей, учет их научных интересов и задач, а также сочетание серьезной информационной и интеллектуальной насыщенности курса с облегченным полусерьезным стилем общения позволяют успешно справиться с проблемой освоения немецкого языка научной сферы и трудностями книжной и научной речи при краткосрочном обучении.

Список литературы

1. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М.: Высшая Школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. – 277 с.
2. Середа Г.К. Проблема памяти и обучения. // Вопросы психологии. – 1967. – № 1. – С.115–126.
3. Смирнова Т.Н. Немецкий язык. Deutsch mit Lust und Liebe. Интенсивный курс для начинающих. Учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2016. – 312 с.
4. Смирнова Т.Н. Немецкий язык. Deutsch mit Lust und Liebe. Продвинутый уровень. Учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2016. – 276 с.

*Пономарев Роман Евгеньевич,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры образовательных технологий
факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова*

ВИДЫ ЗНАНИЙ КАК ВОЗМОЖНЫЕ УЧЕБНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Аннотация

В статье рассматриваются виды знаний в качестве возможных результатов процесса обучения: знание – «наименование», знание – «описание», знание – «характеристика», знание – «определение», знание – «научное объяснение». Автор демонстрирует необходимость учета данной дифференциации в ходе проектирования педагогической деятельности, а также учета образовательных результатов.

Ключевые слова: знания, виды знаний, определение, обучение, образовательный процесс.

Движения от незнания к знанию простираются от чувственных образов вещей и их отдельных сторон до абстрактных понятий, суждений и умозаключений. Если в представлении отражается внешний образ интересующего нас явления, то в понятии фиксируются существенные признаки предметов и явлений. Понятие выступает основой для построения и простых, и сложных суждений, которые уже в качестве предпосылок могут войти в состав умозаключения, содержащее новое утверждение. И ребенок, и взрослый, и ученый-исследователь, и инженер-конструктор могут иметь знания об одних и тех же идеальных и материальных объектах, однако эти знания имеют важные отличия. Данное обстоятельство заставляет задуматься о том, какие знания мы осваиваем в ходе обучения? Установка на выявление данных различий могла бы представиться своеобразной аналитической тренировкой или игрой по абстрагированию, если бы представления о знаниях как о результатах обучения не становились основаниями для вполне конкретных педагогических действий.

В общем виде знание Г.П. Щедровицкий характеризовал следующим образом: «знаковая форма» – «связи» – «объективное

содержание». В качестве объективного содержания выступает класс как идеальных, так и материальных объектов. Место знаковой формы наполняют имена, отдельные слова и тексты, а в общем, как отдельные знаки, так и системы знаков. Между знаковой формой и объективным содержанием установлены связи, «которые образуют цикл или двустороннюю операцию» [1, с. 4].

В философско-эпистемологических дискуссиях уместно детальное обсуждение вопросов о том, что такое знание, об истинности и достоверности знания, о непосредственных и опосредованных знаниях, об их роли в научном познании и даже обсуждение знаний о незнании. Педагогическая ситуация принципиально иная. Здесь ребенку не стоит задавать вопросы наподобие такого: «Почему, на каком основании ты решил, что это знаешь, если ты не знаешь, что такое знание?». У ребенка наоборот, он сначала знает, а только потом, спустя много лет узнает, что значит знать. Да и то, об этом узнает не каждый.

Когда маленький ребенок говорит: «Это моя мама!», он еще не знает не только о знании, но и о том, что такое материнство, что значит быть мамой. При этом для него она не просто «мама», у него есть знание о том, что это именно «его мама». Возможно, что в своем утверждении ребенок уверен даже более чем ученый-физик в уравнении Шредингера. Все чувственное восприятие, чувственное представление ребенка связывают его маму с системой знаков: «моя мама».

Чувственная форма познания позволяет устанавливать связь между объектом знания и его наименованием. Эта связь устанавливается не только между близким человеком и его именем, но и между любыми другими чувственно воспринимаемыми предметами и их обозначениями. Особенность чувственного познания состоит в том, что получаемое знание охватывает представление об индивидуальном объекте, что отличает это представление от понятий (в том числе и научных), фиксирующих существенные признаки ряда предметов.

Первый вид знания, в основе которого лежит чувственное познание, есть **знание** – «**наименование**». Оно возникает вместе с объектом, его именем в момент появления связки «объект – образ объекта – знак». При этом ходе обучения педагог формирует у обучающегося образ объекта, как при помощи зрения, так и при помощи слуха, при помощи вкуса, обоняния или же тактильно. Причем эти пути, способы могут быть задействованы и по отдельности, и в самом разнообразном сочетании друг с другом.

Второй вид знания, в основе которого также лежит чувственное познание, есть **знание** – «**описание**». Знание – «описание» указывает на внешние признаки, по которым можно представить чувственный образ обозначенного объекта и установить связь с его наименованием. Например, словесный портрет человека содержит его примерный рост, полноту, возраст, цвет волос, пол, особые приметы. Здесь у нас появляется возможность выразить образ в знаковой форме и транслировать его через описание внешних признаков.

В ходе обучения нередко возникает ситуация, когда учащийся или студент говорит, что знает, но не может выразить свое представление или свою мысль словами. Здесь знание еще не возникло, так как знание предполагает единство знака (системы знаков), объекта (материального или идеального) и связи между ними. Хотя возможно, что человек мысленно или чувственно уже представляет объект. Для педагога это является поводом, чтобы учить выражать имеющееся представление в знаковой форме. Или другая ситуация, когда ученик вызубрил текст и воспроизводит систему знаков, но не может отнести их к обозначаемым объектам. Выявление данной ситуации также задает направление действий для педагога: от работы со смыслами и значениями отдельных слов к целостному пониманию текста.

Третий вид знания, в основе которого также лежит не чувственное, а мыслительное познание, есть **знание** – «**характеристика**». Данный вид знания позволяет представить нам уже не внешние, как в первых двух случаях, а пока только некоторые

из внутренних, существенных признаков интересующего нас предмета. Характеристика сотрудника по месту работы может содержать указание его профессиональных, морально-нравственных, политических качеств.

И учитель в школе, и преподаватель в вузе нередко указывают на то, что ответ школьника или студента имеет поверхностный характер. Обычно это возникает в ситуации, когда в ответе вместо указания на существенные признаки или сущностные характеристики происходит описание, перечисление внешних свойств.

Четвертый вид знания, в основе которого лежит мыслительное познание, есть **знание** – «**определение**» понятия. Уже не одно десятилетие, изучение логики во многих педагогических вузах не является обязательным. И на вопрос: – «Что такое определение?» от педагогов нередко звучат невразумительные ответы. А ведь о том, что такое определение известно не одно ТЫСЯЧЕЛЕТИЕ! Еще Аристотель хорошо понимал, что определение «обозначает суть бытия (вещи)» [2, с. 352]. При этом немало педагогов декларируют формирование логического мышления, не зная, что такое логика, и, к сожалению, нередко плохо понимая, что такое мышление. Отсутствие знаний о том, что такое определение, и как необходимо давать определение понятию, какие при этом существуют ошибки, подталкивает учителей к тому, чтобы они требовали от детей заучивать наизусть определения из учебников. Многие педагоги не могут осознанно оценить формулировку мысли, выраженную обучающимся «своими словами», и либо дают оценку интуитивно, либо запрещают собственные высказывания, не говоря о том, чтобы научить правильному определению понятий, что имеет непосредственное отношение к формированию логического мышления в процессе обучения, как в школе, так и в университете.

И, наконец, рассмотрим *пятый* вид знания, в основе которого лежит мыслительное познание: **знание** – «**научное объяснение**». Данный вид знания раскрывает *связи и отношения* между

существующими явлениями. В ходе *научного* объяснения причинно-следственной *связи* между явлениями устанавливается соответствие между происходящим и основанием, опираясь на которое делается вывод о происходящем, его причинах и последствиях. Характер данного знания можно представить в следующем виде. Если есть явление 1, то, в соответствии с основанием (законом, закономерностью, правилом), будет явление 2. При *научном* объяснении *отношений* между предметами нередко используется логическая операция деления понятий, разновидностью которого выступает классификация. Отношения устанавливаются также и при помощи сравнения, выявления различий и т.д.

Таблица

Виды знаний

№	Название вида	Краткая характеристика
1.	Знание – «наименование»	возникает вместе с объектом, его именем в момент появления связки «объект – образ объекта – знак»
2.	Знание – «описание»	указывает на внешние признаки предмета познания, по которым можно представить его чувственный образ и установить связь с его наименованием
3.	Знание – «характеристика»	позволяет представить нам уже не внешние, а пока только некоторые из внутренних, существенных признаков интересующего нас предмета
4.	Знание – «определение»	указывает на существенные, сущностные признаки, которыми в совокупности обладают относящиеся к понятию предметы и не обладают остальные, устанавливает границы объема понятия, позволяет четко отличать круг одних вещей или предметов от других
5.	Знание – «научное объяснение»	раскрывает <i>связи и отношения</i> между существующими явлениями

В представленной таблице систематизированы виды знаний, начиная от результатов процесса познания в его обыденных, бытовых формах, к научному знанию, что раскрывает сущность самого знания. Данное положение продолжает мысль Г.В.Ф. Гегеля о том, что «внутренняя необходимость того, чтобы знание было наукой, заключается в его природе» [3, с. 10]. При этом, утверждение «Я знаю!» применимо к любому из представленных видов, хотя далеко не каждый вид знания раскрывает сущность. Более того, достоверность именно мыслительного, научного знания ребенку еще предстоит постичь, приложив усилия и затратив немало времени, закрепляя и одновременно преодолевая привычные способы восприятия и оценки, складывающиеся с самого начала жизни ребенка. Без специальных действий формируются предпосылки, чтобы человек чувствовал себя в познавательном плане уверенно, довольствуясь знакомством, познанием внешних свойств и, может быть, случайно схваченными сущностными характеристиками.

Что это означает для обучения? Например, на вопрос первоклассника, спрашивающего «Что это?» и указывающего на знак π , который он увидел среди уже знакомых цифр на рисунке, учитель может ограничиться ответом, что это число «Пи», которое они обязательно изучат в будущем. После этого первоклассник, встретив данный знак в математическом выражении, с полной уверенностью сможет сказать «Знаю, это число «Пи»!». И здесь на начальном уровне возникло знание о том, что есть такое число с загадочным **наименованием** «Пи». Со временем, усваивая уже **знание** – «**описание**», обучающийся будет понимать, что для обозначения этого числа используется буква греческого алфавита π . Он может узнать об истории его появления, о предыдущем или старом названии этого числа или даже когда отмечается день числа π , т.е. все то, что пока еще не раскрывает существенных признаков данного понятия. **Знание** – «**характеристика**» позволит раскрыть некоторые существенные признаки данного числа. *Во-первых*, что и в десятичной системе счисления оно примерно равно 3,14..., а в двоичной – 11,0010... *Во-вторых*, можно например узнать, что это число иррациональное,

трансцендентное и т.д. **Знание – «определение»** позволит представить число π как константу, равную отношению длины окружности к ее диаметру, или как длину окружности с диаметром, равным единице, или как площадь окружности с единичным радиусом ($r = 1$), а также другие интерпретации определения числа π . **Знание – «научное объяснение»** позволит произвести расчеты длины или площади окружности по ее радиусу или диаметру. А уже затем, возможно, обучающийся научится рассчитывать и само число π до некоторого количества знаков после запятой, используя известные математические алгоритмы, компьютерные программы или создаст собственные.

В результате обучения могут возникнуть различные виды знаний: знания – «наименования», знания – «описания», знания – «характеристики», знания – «определения», знания – «научные объяснения». В данных видах знания педагогу необходимо ориентироваться, а отсутствие логической подготовки будет этому препятствовать. *Во-первых*, препятствует в осмысленной постановке целей обучения, предполагающей различие логической операции определения и приемов, схожих с определением понятия. *Во-вторых*, препятствует педагогу при оценке у обучающихся правильности их собственных суждений, умозаключений, одним словом мыслей, изложенных «своими словами».

Это не может не привести к выводу о необходимости специально организованной логической подготовки педагогов. Такая же подготовка необходима и обучающемуся, если он стремится осмысленно планировать и адекватно оценивать собственные образовательные результаты.

Список литературы

1. Щедровицкий Г.П. Понимание и интерпретация схемы знания // Кентавр. 1993. – №1. – С. 3–8.
2. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 2. М.: «Мысль», 1978. – 687 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. М.: Наука. – 2000. – 495 с.

Новикова Галина Викторовна,
кандидат психологических наук,
доцент факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация

В статье поставлены вопросы, касающиеся одного из главных противоречий современного общества: с одной стороны, экологические проблемы в природе и социуме накапливаются и требуют осмысления, методов решения, изменения отношения человека к жизни и к природе, с другой – система образования пока не реагирует на эти запросы, формируя сознание потребителя. Очевидно то, что для существенных изменений в сознании и поведении подрастающего поколения требуется подготовленный педагог – носитель определённой экоцентрической ценностной системы. Так как экологическое мировоззрение формируется на основе междисциплинарного экологического сознания, то необходимо решать вопросы междисциплинарного построения учебных курсов для учащихся всех возрастов. Решение этой задачи потребует существенного пересмотра целей педагогической науки.

Ключевые слова: педагог, предмет педагогики, экологическое мировоззрение, экоцентрическое экологическое сознание, модели поведения, междисциплинарность экологического знания.

Экологическое образование – это не часть образования, а новый смысл и цель современного общеобразовательного процесса – уникального средства сохранения и развития человека и продолжения человеческой цивилизации.

В.А. Сластенин

По мнению учёных в современном мире постепенно накапливаются нерешённые экологические проблемы, даром 2017 г. объявлен президентским указом годом экологии в Российской Федерации. Для того, чтобы наступили реальные изменения в области природоохранной деятельности, необходимы изменения в сознании людей, и как следствие – изменения в их поведении:

изменения в социальных и экономических отношениях и приоритетах деятельности, на индивидуальном уровне – изменения в отношении личного здоровья, этики поведения и культуры производства жизненных благ и их потребления. Мы считаем, что проблема формирования экологического мировоззрения у молодых людей – это сложная и важная задача системы образования на всех её уровнях. Эту задачу необходимо решить методологически и практически, для этого нужно подготовить проводников нового экологического знания – школьных учителей и вузовских педагогов, имеющих сформированное экологическое мировоззрение и ценность здорового образа жизни.

Собирая научную и методическую литературу по данной тематике, мы с удивлением обнаружили, что существует большое количество пособий по развитию экологического сознания у воспитанников детских садов и учеников начальной школы. Для более старших возрастов учебной литературы недостаточно, существуют только специализированные пособия по экологическим предметам. Мы не считаем, что нужно вводить дополнительные экологические предметы в школьное и вузовское обучение (это практически невозможно). Но продолжать знакомство всех учащихся с экологическими проблемами и их решениями в рамках предметов средней и старшей школы – физики, химии, биологии, обществознания, безопасности жизнедеятельности и др. – необходимо! Для этого понадобятся выявленные в науке межпредметные связи, с которыми педагогам-предметникам надо знакомить учеников, используя новые активные и интерактивные методы ведения учебных занятий.

Для активизации экологического сознания у читателя данной статьи сформулируем несколько вопросов.

– Почему в обществе процветает экологическое невежество и отрицание экологических проблем, между тем в науке вопросы обеспечения экологической безопасности постепенно выходят на первое место?

– Почему экологические проблемы приобрели в современном мире глобальный характер, но экология как общеобразовательный предмет не изучается в большинстве российских общеобразовательных учебных учреждений?

– Как преодолеть разрыв между общетеоретическими знаниями в области экологии и практическими навыками в области обеспечения личной и общественной экологической безопасности?

– Почему педагогами недооценивается комплексный и междисциплинарный характер экологического образования?

– Какими качествами характеризуется личность с высоким уровнем экологической культуры?

– Почему при существующей системе образования не формируется ответственное отношение учащегося к своему здоровью и здоровью других людей как к личной и общественной ценности?

– Почему отсутствует система личной экологической безопасности, адаптированная к конкретным условиям среды обитания?

– Что следует понимать под экологической культурой, экологическим сознанием, мировоззрением, экологической этикой и другими экосоциальными феноменами?

– Какой должна быть структура школьного и вузовского этапа системы непрерывного экологического воспитания?

Связана ли тема здоровья человека с экологическим состоянием окружающей среды в том регионе, где проживает этот человек? Для специалиста, который не системно мыслит, темы здоровья и экологии будут существенно отличаться друг от друга, принадлежать разным предметным областям, причинно-следственные связи между явлениями здоровья и экологии во времени будут неявными. Для специалиста, имеющего развитое экологическое сознание, эти темы будут очень близкими, имеющими круговые причинно-следственные связи.

О том, что современным педагогам требуется воспитывать в учениках ценностное отношение к своему здоровью, говорят данные института возрастной физиологии РАО и Национального научно-практического центра здоровья детей Министерства здравоохранения РФ. Эти данные таковы: снизилось когнитивное развитие детей, поступающих в первый класс, в 6–7 лет 20% детей не готовы к обучению в школе, 30% имеют хронические заболевания. За годы школьного обучения состояние здоровья детей и подростков ухудшается, завершают обучение практически здоровыми только 10–15% выпускников. То, что в течение всех лет школьного обучения здоровье детей ухудшается – является достоверной информацией.

Как реагирует педагогическая общественность? Пока совокупная реакция очень слабая, так как введение здоровьесберегающих технологий обучения не достаточно глубоко проработано методологами педагогики. В школах вводятся такие технологии практически только в начальной школе. В средней и в старшей школе администрацией и самими педагогами ставятся другие задачи – надо реализовывать новые учебные программы, ФГОСы, старшекласников готовить к ЕГЭ. А в условиях постоянного реформирования системы на сложные когнитивные и практические задачи времени и других ресурсов не хватает.

Сформулируем понятия, важные для нашего анализа проблемы формирования междисциплинарного экологического сознания педагога.

«Экологическое мировоззрение – совокупность взглядов, оценок, принципов, определяющих общее видение человеком своего места в окружающем его мире, и вместе с тем жизненные позиции, программы поведения, действия в социальной и природной среде, позволяющие не нарушать естественного равновесия в системе “человек – общество – природа”. Экологическое мировоззрение представляет собой целостную, завершённую систему экологических знаний, убеждений, взглядов, оценок, принципов, определяющих общее видение человеком своего места в окружа-

ющем его мире, и вместе с тем жизненные позиции, программы поведения, действия в социальной и природной среде, а также основу процесса дальнейшего развития и совершенствования этой системы» [1].

Исследователи выделяют два вида экологического сознания: антропоцентрическое и эоцентрическое. Разница между этими двумя видами сознания огромна. Антропоцентрическое сознание отражает взгляды на природу у человека-потребителя, который считает себя свободным от соблюдения этических законов и правил, а природу – неисчерпаемым источником, из которого можно забрать всё без остатка. Эоцентрическое сознание признает конечность природных ресурсов и необходимость сохранения природы, соблюдения этических норм и правил в отношении природы. **«Антропоцентрическое экологическое сознание** – особая форма отражения природных объектов и явлений действительности и их взаимосвязей, обуславливающая целеполагающую и преобразующую деятельность человека, для которой характерно выраженное противопоставление человека и природы, где высшей ценностью является сам человек, использующий природу для удовлетворения своих потребностей и не распространяющий на взаимодействие с ней этические нормы и правила. **Эоцентрическое экологическое сознание** – особая форма отражения природных объектов и явлений действительности и их взаимосвязей, обуславливающая целеполагающую и преобразующую деятельность человека, для которого характерно наделение природы субъектными свойствами, в результате чего сама природа признается как ценность, отношения с ней строятся на принципах равноправия в силу доминирования непрагматической мотивации и распространения на мир природы этических норм и правил» [2].

На основе сформированного тем или иным образом экологического сознания у человека формируются определённые модели поведения: **«антирациональная модель** поведения характеризуется негативистским отношением не только к окружающей природной среде, но и к собственной экологической безопасности

и безопасности близких людей; **эгорациональное поведение** – это низкий уровень экологической культуры, несформированность экологического мировоззрения, отсутствие навыков экорационального поведения в окружающей среде; **социорациональная модель поведения** – упорядоченная последовательность действий индивида, основанная на естественном стремлении человека обеспечить личное и общественное благополучие и безопасность в природной и социальной среде; **экорациональная модель поведения** – упорядоченная последовательность действий личности с прогнозируемыми последствиями, основанная на экологическом мировоззрении и направленная на гармонизацию отношений в системе “человек – общество – природа”» [1].

Для того, чтобы создать систему междисциплинарного экологического знания для педагогов, нужно проделать очень большую работу, которая будет под силу только большим научным коллективам и для практической реализации предполагает дальнейшие политические и управленческие решения. Направления научной педагогической деятельности нам представляются следующим образом:

- Во многих школьных предметах и вузовских учебных курсах нужно вычленять и поэтапно использовать межпредметные связи экологического характера. Учёным предстоит провести группировку и систематизацию учебного содержания на основе главных межпредметных экологических идей;

- Конкретизировать основные экологические идеи, научные и этические понятия в системах фактов глобального, регионального и локального уровней;

- Использовать в целостном педагогическом процессе формы, методы и приемы, обеспечивающие единство и взаимосвязь научного, нравственно-эстетического и практического отношения к природе.

Построение междисциплинарного экологического знания встречает свою главную трудность – выработку нового понимания предмета педагогики в сложившихся современных условиях.

Следующей трудностью является синтез знаний педагогики, философии и психологии с достижениями других наук в силу разницы терминов, используемых научных принципов и закономерностей. Программы междисциплинарных исследований включают методы разного уровня разработанности. Кроме политических, административных и чисто педагогических проблем существуют методические трудности подготовки и апробации новых учебных программ, методов обучения и подготовки педагогов – носителей нового экологического мировоззрения и экологического поведения, которые смогут научить молодое поколение бережному отношению к своему здоровью и природе.

Список литературы

1. Лисниченко В.В., Лисниченко Н.Б. Экологическое мировоззрение и экорациональная модель поведения // Теоретические и прикладные проблемы психологии личности: Сборник материалов Международной научно-практической конференции 17–18 ноября 2004 г. Пенза, 2004., С. 77–79.
2. Калмыков А.А. Введение в экологическую психологию / А.А. Калмыков. М., 1999. <http://ehopsy.mrezha.ru/ecoPSY/AK000000.htm>

*Гасанова Рената Рауфовна,
кандидат психологических наук,
сотрудник факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова*

МЕНТАЛИТЕТ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА В НООСФЕРНУЮ ЭПОХУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВЗГЛЯДОВ Я.А. КОМЕНСКОГО

Аннотация

Статья посвящена знаменательному событию – 425-летию со дня рождения Яна Амоса Коменского, отмечающемуся в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова в рамках конференции «Ломоносовские чтения». Автором предпринята попытка показать, что процесс формирования общественного сознания в ноосферную эпоху базируется на идеях, которые были выдвинуты и развивались в трудах великого чешского мыслителя и педагога.

Ключевые слова: творческое наследие Я.А. Коменского, культура, менталитет, ноосфера, ноосферная эпоха, сознание, цивилизация.

Человечество XXI века неумолимо втягивается в глобальный экологический кризис и чтобы избежать вероятной губительной катастрофы следует соответствующим образом преобразовать характер развития мирового сообщества, общей целью, которого будет выживание рода человеческого на Земле. Исходя из понятия, что Мир един, то и все человечество взаимозависимо и взаимноответственно за сохранение цивилизации. Какова же тогда должна быть желаемая динамика ментальности в глобализующемся мире? Она должна охватить все население планеты, обеспечивая мир, стабильность и преемственность развития человеческой цивилизации. По словам Б.С. Гершунского: «Мировой историей в целом движет менталитет – те глубинные, “корневые” духовно-нравственные, культурные ценности и мировоззренческие основания индивидуального и общественного поведения, которые при условии их согласованного, массового проявления по своей духовной энергетической мощи оказываются несопоставимыми с любыми рукотворными материальными энергоносителями и политическими акциями» [1, с. 17]. Отсюда, *глобалистский*

менталитет это синтез состоящий из наиболее важных для прогресса элементов всех региональных (европейский, американский, азиатский, африканский и др.), национальных, конфессиональных, профессиональных и т.д., групповых менталитетов, который обеспечит единство человеческой природы, совокупность интенсивных конструктивных сходств различных цивилизаций и стран.

Еще у В.И. Вернадского можно найти истоки этой идеи: «Человек впервые реально понял, что он житель Планеты. Он может и должен мыслить не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода, государства или их союзов, но и в планетарном аспекте» [2, с. 24].

Не случайно в период нашего недавнего бытия XIX-XX вв., когда в тяжелое бремя революций, войн, а после и атомных потрясений рождается идея о ноосфере В.И. Вернадского или иначе грядет эпоха, обозначенная рядом ученых (Н.Ф. Федоров, Э.К. Циолковский, Э. Леруа, П. Тейяр де Шарден, Н.Н. Моисеев, А.К. Адамов и др.), как эпоха ноосферы.

Вернадский впервые озвучил для нас мысль о зависимости людей от биосферы, включая живую и неживую природу, как соучастников единого геологического процесса. С его точки зрения, ноосфера – это эволюционное единство биосферы и человечества. «Под влиянием научной мысли и человеческого труда биосфера переходит в новое состояние в – ноосферу». [3, с. 27]. Человечество – часть биосферы, и реализация принципа коэволюции (совместное развитие Природы и Общества) – необходимое условие обеспечения его будущего. «Это новое состояние биосферы, которое определяется (направляется) деятельностью человеческого Разума...» [4, с. 252–253]. И в этой связи потребуются новая структура общественных отношений для единого планетарного сообщества.

По утверждению многих ученых – наступила эпоха Разума [5]. В философских исследованиях И.В. Дмитриевской, Г.С. Смирнова, В.Н. Иванова, А.М. Буровского разрабатываются научно-теоретические основы ноосферного образования. Но-

осферное образование – это использование накопленных методов и опыта преподавания с опорой на знания генетики и психологии человека. Для Б.С. Гершунского: «В сфере образования должна формироваться *осознанная каждым человеком Вера в то, что истинный Смысл его жизни – возможно более полная самореализация всех его способностей на пользу людям, человеческой цивилизации в целом*» [1, с. 393]. *Ноосферная парадигма образования* должна основываться на познании ноосферы как *организованного Всеобщего*. Принцип целостности ноосферного образования подразумевает осознание субъектами различных уровней своей планетарно-космической среды. По Г.С. Смирнову способности каждого человека необходимо раскрывать для освоения всего богатства мировой культуры с использованием практического бытия, т.е. это и собирание фольклора, и общение с природой, и участие в археологических и геологических экспедициях с целью приобщения его к истории Земли и социума...[6].

По мнению Д.М. Рудмена, наша планета затоплена информацией и форма образования, которая спасёт нас от катастрофы, сводится к формуле: *поделиться опытом, мудростью* [7]. *Ноосферное развитие*, с одной стороны, это стихийная эволюция природы и человека, а с другой, должно принять управляемый характер, связанный программными действиями человека, не наносящими вреда, способствующими гармонизации коэволюционного процесса. *Ноосферное сознание* – это осознание человеком своей принадлежности ко всему человеческому роду (Н.Ф. Федоров, Н.А. Бердяев) во всей исторической протяженности, осознание ответственности человека перед всеми предками и потомками. По А.М. Буровскому ноосферное сознание включает в себя несколько составляющих:

- *научное сознание*, т.е. готовность определять границы своей компетентности, получать и верифицировать знания;
- *феноменологическое сознание*, т.е. восприятие и отношение ко всему (естественному и социальному) как к живым организмам;

- *экологическое сознание*, т.е. понимание единства мира;
- *гуманистическое сознание*, т.е. уважение и понимание ценностей каждой культуры, каждой личности, каждого организма, принадлежащего к животной, растительной, живой и неживой природе;

- *вселенское сознание*, т.е. сознание взаимосвязи всех глобальных проблем и готовности к совместному сотрудничеству [6].

Отсюда появляется желание спроектировать реалистичный переход от знаниевой парадигмы к деятельностной где, особое значение приобретут программы дополнительного образования, благодаря введению в образовательную практику курсов *глобалистики* (А.П. Федотов), *эпистемологии* (теория знаний), *аутогностики*, *аксиологии*, *герменевтики* и т.п. В связи с этим появится:

- *ноосферный учебник*, который будет содержать информацию, связанную с *реальной, повседневной жизнью учащихся и их практическими действиями*, а также жизнью социальной среды;

- *ноосферная школа* как деятельностная школа, школа-производитель, школа-лаборатория, школа-микрообщество, реальным пространством которой будет весь мир, где органично соединяются актуальное и вечное. А учебный процесс предлагается быть построен на основе эпистем – проблемно-познавательных тем:

- вода, воздух, земля, огонь, город, война, болезни, организм;

- любовь, Бог, вера;

- изменение, взаимосвязь, разнообразие.

И эти темы должны охватить «весь ареал проблематики, связанной с суперсистемой Человек, раскрытие которой и станет содержанием образования XXI века – ноосферного образования [8, 9].

Новое общество предъявит сверх-важные принципиально новые мотивации: стремление жить, понимать, сочувствовать, де-

литься. Проявится новый *«религиозный дух»*, независимо от принадлежности к какой-либо конфессии [10, с. 306–307].

Возможно, эти мысли покажутся утопичными, однако они не новы. К примеру, если заглянем в прошлое XVI-XVII вв. Здесь хотелось бы остановиться и вспомнить, ко дню празднования 425-летия, отца современной педагогики, поборника взаимопонимания между всеми народами мира, мыслителя-гуманиста Я.А. Коменского, внёсшего огромный научный вклад в мировую культуру и просвещение, ставшего родоначальником педагогического реализма. Чтобы понять корифея педагогики, его взгляды, нам необходимо окунуться в мир, который его окружал при рождении, заглянуть в эпоху от средневековья к новому времени, рассмотреть тех учителей, чьи взгляды он поддерживал, переосмысливал и претворял в жизнь. Коменский находился на пороге двух эпох и жил в одно время с известными личностями человеческой истории. Современниками его были Шекспир и Сервантес, Лопе де Вега, Томмазо Кампанелла, Френсис Бэкон, Бенедикт Спиноза, Пьер Гассенди и многие др. великие деятели науки. С Рене Декартом и Сэмюэлем Хартлибом, Коменский обсуждал свои идеи и был близко знаком с Рембрандтом. Он исколесил всю Европу и жил во времени, когда свершались великие открытия, когда церковные суды «инквизиции» достигли своего апогея и горели костры с еретиками, и именно в это непростое время, он приветствовал *«проникновение человека в тайны природы»*. Надо принять во внимание, что тогда и формировалось лицо современной науки, ее методология и методы.

Уже в годы учебы Коменский формулирует три основных принципа своей деятельности:

- *охватить полностью огромный поток новых знаний и открытий;*
- *подчинить необъятные масштабы науки определенной системе, а точнее, вывести из нее определенную систему;*
- *стремление при всей разнородности познаваемого «материала» прийти в его понимании к общей гармонии, которая,*

особенно на первых порах, должна была устранить противоречие между научным познанием и истиной, «явленной» в Священном писании.

Необходимо учесть, что предметом его пристального интереса было творчество гуманистов, работы которых он высоко оценил: «Утопии» (Томаса Мора) и «О душе и жизни» (Хуана Луиса Вивеса), «Город Солнца» (Томмазо Кампанеллы) и «Описание республики Христианский город» (Иоганна Валентина Андреа). Их воззрения стали краеугольным камнем его дальнейшего деятельностного пути. Вследствие чего и у Коменского сложилась утопическая идея создания *Коллегии света*, где повсеместно распространяется мудрость, объединяющая людей, устраняющая религиозные и политические распри, искореняющая пороки в преобразованном обществе. Он призывал народы руководствоваться принципами доброй воли и не применять силу при урегулировании возникающих между ними конфликтов [11, 12].

Обучение всех всему (греч. *παν* – всё, *σοφία* – мастерство, мудрость, всезнание), т.е. идеями гуманизма и пансофизма пронизаны каждый его труд. Это и «Великая дидактика», где он изложил свою теорию всеобщего универсального образования, и учебники «Физика», «Астрономия», «Открытая дверь языков», и книга для родителей «Материнская школа», «Мир чувственных вещей в картинках», «Школа-игра», «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих»... Коменский полагал, что человек – *совершеннейшее существо на земле, которое имеет право на беспрепятственное развитие своих дарований не только на пользу себе, но и всем живущим людям.* Здесь необходимо подчеркнуть его основополагающую мысль о *пангармонии*, согласно которой *всё в мире органически связано между собой и отдельные части целого отражают в себе черты общего.* И это отражение в сознании человека *не выдуманного мира* со всеми его сложностями и противоречиями, а всего *реально существующего.* И в этом было отличие его от утопистов, его система требований все же была реалистичной, благодаря дальнейшей аргументации, опиравшейся

на достижения естественных наук. Он считал, что должно быть **сведение воедино** всех важнейших добытых цивилизацией знаний, которые станут достоянием человечества, вне зависимости от социальной, расовой, национальной, религиозной, общественной принадлежности.

Главную цель в воспитании Коменский видел в развитии человеческой природы, её сущности, которую представил в виде *программы всеобщего воспитания*, сочетая её с верой в непрерывность процесса усовершенствования всех и всего посредством творческого труда, стремления к созданию комплексного метода формирования личности и общества. Школа должна учить учащихся вещам и явлениям реального мира, конкретным и полезным знаниям, которые могут быть использованы в дальнейшем: практической деятельности и повседневности. Его модель «Новой организации школы» в модифицированном виде сохранилась и в наши дни и, похоже, продвигается проектом «Наша новая школа». И, в унисон, какой оказалась передовой идеей предложенная Коменским в книге «Школа-игра» и описанный в ней метод драматизации учебного материала из 8 пьес, если до сих пор этот приём предъявляют за ноухау – педагоги, психологи, менеджеры. Он широко использовал наглядность *«не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними»*, *«все видимое нужно предоставлять глазу, слышимое – уху, осязаемое – пальцам»* [13, 14], он водил школьников на прогулки, он знакомил с природой реальной жизни. Можно долго говорить о Коменском, он прожил 78 лет и написал более 140 произведений, а о нём и о его наследии ещё будут написаны книги. Однако важное, что хотелось бы отметить в данной статье: – *Пансофия представлялась Коменскому в виде отражения мира, всего макрокосма*. Универсум, Вселенную, он рассматривал как единство миров:

- мир божественных идей,
- мир видимой природы,
- мир созданного творческой деятельностью человека.

Как удивительно современны эти идеи, заложенные Я.А. Коменским, в которых он предвосхитил извечные устремле-

ния человеческого разума, став прорицателем нашего времени и тенденций развития будущего ноосферного общества.

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
2. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Кн. 2. М.: Изд-во АН СССР, 1977.
3. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление // Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988.
4. Моисеев Н.Н. Быть или не быть... человечеству? – М., 1999. 288 с.
5. Рубинштейн М.Ф. Интеллектуальная организация / М.Ф. Рубинштейн, А.Р. Фирстенберг – М.: ИНФРА-М, 2003. – 192 с.
6. Панкрушина А.М. Идеи русского космизма в разработке содержания современного образования, духовно-нравственного развития человека. / https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3066
7. Рудмен Д.М. Построение устойчивого общества // Состояние мира, 1999. Доклад института Worldwatch о развитии на пути к устойчивому обществу. – М.: Мн-т Worldwatch, 2000. С. 247–275.
8. Адамов А.К. Ноосферизм необходимо развивать и защищать. / http://www.newhumanity.ru/nas_kritikuyut/otvechaem_na_kritiku/na_2005_05/adamov_noosferizm_neobhodimo_razvivat_i_zashishat.htm.
9. Спартин В. Ноосферная педагогика. О формировании ноосферного мышления. / Биосфера (Электронный научный журнал). – 2000. – № 2.
10. Фромм Эрих. «Иметь» или «быть». – М.: «АСТ МОСКВА» – 2007. – 308 с.
11. Пискунов А.И. Жизнь, деятельность и педагогическое наследие Я.А. Коменского / Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1 – М.: Педагогика, 1982.
12. Коменский Я.М. Избранные педагогические произведения: в 2-х т. / Я.М. Коменский. – М.: – 1982. – Т. 2.
13. Гасанова Р.Р. Методы эффективного обучения в организации внимания в учебном процессе. Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 1. С. 38–43.
14. Гасанова Р.Р., Романова Е.А. Методы эффективного преподавания учебного материала или дидактическая логистика оптимизации информации. / Глобальный научный потенциал. 2016 № 12(69). С. 15–19.

Кузнецов Василий Андреевич,
кандидат биологических наук,
научный сотрудник факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова

Казакова Анастасия Игоревна,
магистрант факультета почвоведения
МГУ имени М.В. Ломоносова

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОНЯТИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ

Аннотация

В настоящей статье рассматривался процесс формирования у учащихся экологических понятий. В ходе исследования были определены условия и особенности формирования экологических понятий, оценена сформированность экологических понятий у учащихся разных классов, разработаны методические рекомендации, обоснован и апробирован наиболее оптимальный способ проведения занятий для формирования синэкологических понятий у учащихся старших классов.

Ключевые слова: формирование понятий, экологическое образование.

Идеей исследования послужило высказывание немецкого педагога А. Дистервега: «сведений науки не следует сообщать учащемуся готовыми, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, сам ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый редкий<...>».

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью подготовки квалифицированных специалистов, деятельность которых в будущем должна быть связана с решением экологических проблем. Применение инновационных технологий обучения, включающих методы и приемы активного познания действительности, должно позволить повысить качество обучения и сформировать всесторонне развитую личность учащегося [1, 2].

Целью работы было сформировать синэкологические понятия у учащихся старших классов. Для достижения данной цели при проведении занятий применялся универсальный научный ме-

тод – моделирование, позволяющий получить представление о процессе научного познания. В ходе проведения лабораторной работы ученик превращается в субъект собственной деятельности, что является характерной чертой развивающего обучения. В основу таких занятий положен принцип научного познания, т.е. в деятельности учащихся отражается естественный ход приобретения знаний: от фактов, полученных в ходе проведения опыта и наблюдений, через обсуждение гипотез к знаниям. Учащиеся приобретают знания самостоятельно, путем непосредственного изучения объектов живой природы, а не в готовом виде, что, в свою очередь, стимулирует их интерес и процесс запоминания.

Предметом исследования стали особенности использования метода моделирования при формировании синэкологических понятий у учащихся старшей школы. При этом гипотеза исследования предполагала, что процесс формирования синэкологических понятий будет проходить более успешно. *Практическая значимость* исследования определялась возможностью применения полученных результатов в практике общеобразовательной школы.

Учебный предмет «Биология» в школе – является системой понятий, отражающих основы биологической науки. Эти понятия специально отобраны, дидактически переработаны, расположены в определенном порядке и логически взаимосвязаны друг с другом.

Понятие является важным объектом учебных действий и фактором умственного развития учащихся, потому что оно в своем содержании фиксирует сущность предметов или явлений. Любое знание (законы, теории, идеи) раскрывается в форме научных понятий. Овладение понятием представляет собой процесс научного познания, который завершается переходом от незнания к знанию. Исходным моментом в этом процессе являются различные ощущения, восприятия и представления. Из обобщенных представлений образуются понятия, с помощью которых человек выходит за пределы чувственного познания объективной реальности. На их основе формируются суждения и умозаключения.

Многоплановый состав знаний науки «Экология» обусловил в школьном предмете биологии систему экологических понятий. Научные понятия экологии, трансформированные в учебные, вошли во все курсы школьной биологии. Выделяют простые, сложные, специальные и общебиологические экологические понятия. Проведенные исследования показывают достаточно высокую сформированность лишь простых понятий, а в случае, когда ученику в ответе необходимо отразить все существенные стороны предметов и явлений природы, привести конкретные примеры – появляются затруднения.

Наиболее существенное в формировании понятий – их развитие. Это основная движущая сила всего процесса познания. Каждое понятие постепенно развивается, усложняется. Простое понятие, объединяясь с другими, образует сложное. Поэтому учащиеся должны усвоить не только большое количество терминов и простых понятий (элементарные знания о предметах и явлениях природы), что связано с запоминанием, но и научиться устанавливать взаимосвязи между объектами (предметами и явлениями природы, человека и природы), что связано с запоминанием сложных понятий.

Многое при изучении биологии может быть заменено словом учителя, но без опоры на натуральный материал нельзя сформировать ни одного правильного понятия о живой природе. Даже простые понятия неправильно давать учащимся в готовом виде. Понятие всегда формируется и усваивается через включение в познавательную деятельность, а не через заучивание готовых знаний. Первоначальный этап процесса познания составляет чувственное, живое созерцание, на чувственном восприятии и наблюдаемых фактах – базируются сложные абстракции. Наглядность создает у учащихся образы, обогащает круг представлений, делает обучение более доступным, конкретным и интересным, развивает наблюдательность и мышление.

Отсутствие предмета «Экологии» в школах определяет важность качества преподавания курса биологии. Обеспечение

экологической грамотности на современном уровне у выпускников школ, выбирающих специальности небиологического профиля, является важной задачей современного школьного образования. Обусловлено это тем, что именно они представляют потенциальную группу будущих специалистов (экономисты, юристы, администраторы, политики и др.), ответственных за принятие социально и биосферно значимых решений на всех уровнях вплоть до государственного. Понимание важности биологического просвещения этой категории специалистов, пришло лишь в последние десятилетия [3].

Однако профильное обучение также не лишено проблем. Анализ учебников, программ и методических пособий позволяет понять, что основное внимание уделяется формированию и развитию аутэкологических понятий (влияние отдельно взятого фактора окружающей среды на организм). Акцент на экологии сообществ (синэкологии), позволяющей сформировать уже целостное представление о функционировании и строении природных систем, и применять на практике полученные знания, выражен недостаточно сильно.

В практике преподавания естественнонаучных дисциплин сложились различные методы обучения [1–3]. В нашей работе для формирования и усвоения учащимися комплекса сложных синэкологических понятий были разработаны и апробированы уроки с использованием метода моделирования, который предполагает исследование объектов познания на их упрощённых копиях, объединяя при этом эмпирическое наблюдение и теоретические знания воедино.

Существует несколько видов моделирования, классифицируемых по особенностям используемой модели. Это предметное, знаковое, мысленное и экспериментное моделирование. Наглядные модели помогают обучающимся визуально представить объекты и процессы, недоступные для непосредственного восприятия. В экологии модельный эксперимент можно назвать одним из самых часто применяемых на практике. Аквариум, муравьиные

фермы, цветок в горшке и другие искусственно созданные биоценозы, помещенные в определенные условия под влиянием определенных факторов, могут стать отличными объектами для изучения поведения, реакций и адаптации. Очень важно, что, наблюдая в течение довольно короткого времени за моделью, мы можем увидеть процессы, происходящие в естественной экосистеме как бы в «быстрой прокрутке»: модельные эксперименты чрезвычайно наглядны и удобны тем, что просты в исполнении и не требуют больших физических и экономических затрат. Именно поэтому, этот вид моделирования наиболее оптимален, он позволяет сформировать представления о биоценозе, его функционировании и взаимосвязях внутри него.

Преподаваемый учебный раздел «Синэкология», который, как и учебный предмет «Биология», можно назвать системой основных понятий науки и практики, содержит такие основные понятия как «биоценоз» и «сукцессии». Задача обучения в данном случае заключалась не только в том, чтобы учащиеся воспроизвели данное в учебниках описание этих понятий, но и в том, чтобы учащиеся отличали эти понятия от других, и чтобы они (ученики) могли с пониманием использовать эту информацию.

Синэкологические понятия являются сложными и формируются путем обобщения простых понятий и на межпредметной основе. Специфика изучения синэкологических понятий заключается в том, что развитие понятий происходит не непрерывно. В соответствии с существующими программами изучение данных понятий разбросаны на несколько лет обучения, при этом не создается единого представления об этих важных понятиях. Так, для формирования понятия «биоценоз» учащимся необходимо иметь представление о многообразии форм живой природы (изучается на уроках биологии в 6–7 классе), о системной организации природы (10–11 класс), понятия из общей и факториальной экологии (законы минимума, оптимума, экологическая ниша, факторы и условия существования отдельных видов и др.). При дальнейшем изучении различных биоценозов (сообществ растений, животных,

микроорганизмов) происходит еще большее углубление понятия об организации и функционировании живой материи, рассмотрение взаимосвязей с другими системами. В конечном итоге понятие о биоценозе постепенно преобразуется в более сложные функционально-организационные понятия о «структуре и границе биоценозов», «биотических взаимоотношениях», и в конечном итоге о «сукцессии».

Сложность изучения понятий синэкологии заключается в том, что они изначально не конкретны, а абстрактны. Природные связи можно только понять, их нельзя потрогать и пощупать. Поэтому на уровне развития понятий, (для наглядного отображения действительности и для понимания содержания биологической сути данных понятий), мы и предлагаем использовать метод моделирования как наиболее оптимальный.

Организация учебно-воспитательного процесса по изучению отдельной темы «экология сообществ» в рамках школьного элективного курса по экологии или же на уроках биологии требует определенных умений.

В первую очередь необходимы знания о средствах обучения. При изучении раздела синэкологии учащиеся знакомятся с объектом изучения – биоценозом на уровне чувственного восприятия (все видели лесную опушку или же гнездовья ласточек на берегу реки). Общее представление о мире живых организмов способствует развитию интереса к объекту изучения. Разнообразие организмов, (их среды обитания и взаимодействия между собой), формируют общее представление об окружающем мире как о чем-то сложном, многообразном по строению и выполняемым функциям. Через чувственное познание формируется первичное восприятие переходящее в представление о природном мире живых организмов.

Важным моментом в побуждении учащихся к дальнейшему познанию предмета является организация предпроектной работы с содержанием. Учебный процесс выводится на новый уровень – уровень развития понятий. Тут на первый план выходят

логика. Логические операции с понятиями и умозаключениями в их единстве способствуют овладению учащимися прочными научными знаниями и умениями их использовать.

В результате методического анализа поставленной проблемы были разработаны и апробированы занятия по теме: «Экология микроценозов». Целевой аудиторией были выбраны ученики 10–11 классов. Выбор именно такой возрастной категории учащихся был обусловлен несколькими причинами. *Во-первых*, к старшим классам в мышлении ученика преобладает аналитико-синтетическая деятельность. Появляется возможность устанавливать взаимосвязи, которые существуют между количественными и качественными изменениями. Старшие школьники осознают, что в учении знание фактов и примеров является материальной базой для размышлений, для теоретических обобщений. *Во-вторых*, к старшим классам у ученика сформирован необходимый уровень знаний и накоплено необходимое количество фактов, полученных не только на уроках биологии, но и на других дисциплинах.

Так как ученики уже имели некие представления о сообществах живых организмов, вначале была выполнена следующая работа: обсуждалось, что ученики уже знают, вводились общие термины и понятия, и проводилась процедура моделирования экосистемы водоема. На данном этапе было введено понятие «биоценоз». Обсуждались сходства и различия разных биоценозов между собой. Затем учащимся, на примере модели экосистемы водоема, были показаны основные закономерности и особенности функционирования сообществ микроорганизмов. Обсуждались конкретные свойства биоценоза, его структура, границы, взаимоотношения внутри сообщества. Было введено понятие «сукцессии». Результат освоения знаний учащимися проверялся устной формой контроля с помощью блиц-опроса. Логичные, верные ответы, отражающие понимание биологической сути процессов, происходящих в модели, свидетельствовали об усвоении знаний и о формировании понятийного аппарата.

Проведенные занятия с использованием предлагаемой методики привели к усвоению основных понятий синэкологии, при этом процесс обучения у учащихся вызвал заинтересованность, а положительные эмоции, полученные в ходе наглядных экспериментов – желание продолжать биологическое обучение.

Список литературы

1. Вдовина Н.С. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся профессиональных образовательных организаций на основе оптимального сочетания средств обучения: дис. к.пед.н. Барнаул, 2015. – 199 с.
2. Колесова М.С., Корякина С.В. Организация и проведение лабораторных работ по биологии. Шадринск. Режим доступа: <http://www.gae.ru/forum2012/pdf/2036.pdf> (дата обращения 01.05.2017). – 5 с.
3. Пивоварова Л.В. Интегративная биология: проблемы формирования биологической грамотности, Москва, «Кредо», 2009. – 251 с.

*Шамшин Леонид Борисович,
кандидат культурологии,
доцент факультета педагогического образования
МГУ им. М.В. Ломоносова*

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС,
ОТ КОТОРОГО НЕ ОТКАЗЫВАЮТСЯ
(О ХУДОЖЕСТВЕННОМ КИНЕМАТОГРАФЕ
КАК ГУМАНИТАРНОМ КОМПОНЕНТЕ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

Аннотация

Рассматривается вопрос о художественном кинематографе, который может и должен, по нашему мнению, применяться в качестве нового, особо мотивационно привлекательного материала для модернизации и интенсификации гуманитарной подготовки на всех специальностях высшей школы. В статье использован опыт преподавания на межкафедрских курсах МГУ в 2015–2017 гг.

Ключевые слова: современная культура, художественный кинематограф, образовательный ресурс, гуманитарная подготовка, университетское образование.

Случай на семинаре по истории культуры. Говорю, что занятия будут проводиться на материале исторических художественных фильмов, а кто не любит кино, может не приходить, – тому зачет даром (то есть шучу непринужденно). Один студент тут же высказал желание насчет даром. Без возражений. Студент крепился два раза, на третий пришел, видимо, из любопытства или на всякий случай. Задание: посмотрите дома «Декамерон» Пазолини. На следующем занятии указанный студент: «Два раза был с родителями в Италии, но только после этого фильма понял, что такое Италия!». И далее, естественно, нужна семинару активность с его стороны.

Ожидать ли иного?

На основе новейших технологий происходит интенсивное развитие аудиовизуальных коммуникаций, которые сопровождаются неуклонным ростом аудиовизуальной продукции, ростом аудиовизуального сегмента мировой и отечественной культуры

(или просто «аудиовизуальной культуры» при более узком употреблении понятия) [7]. И, соответственно, современная, во все большей степени «аудиовизуализирующаяся» культура, с ее трансформирующимися (усложняющимися и релятивизирующимися) представлениями о гуманизме, этике, интеллектуализации, деиерархизации, глобализации, поликультурной диффузии, толерантности, трансгрессии, адаптации к неопределенности, радикальной креативности, консервативной инерции и фундаменталистского сопротивления и др., несомненно предъявляет новые требования к культурной компетенции современного человека и, особенно, к культурной компетенции представителя серьезной университетской образованности. Важной частью этого обновления (пересмотра) позиций относительно современной культурной нормы является компетенция в области аудиовизуальной культуры, в частности, в сфере кино, то есть в ее лидирующем эстетическом центре. Решительнее говоря, неспециализированного и непрофессионального, а всеобщего кинообразования [2].

В настоящее время приобретение такой (нормативной сегодня, как мы намерены утверждать) компетенции носит в основном индивидуально-самостоятельный или узко групповой (товарищески-дилетантский) характер, но оно может быть существенно интенсифицировано, если учащиеся получают корректную ориентацию в данной области культурной коммуникации, в связанной с нею эрудиции, в понимании ее актуальности и перспектив развития, а также опыт ведения устных дискуссий и письменных работ по этой тематике.

Скажем кратко о межфакультетском курсе МГУ им. М.В. Ломоносова «Киноклассика, кинопроцессы, кинообразование» (2014–2017), который, как кажется, отвечает этим намерениям. В программе курса акцентируются классический канон (список из признанных 30–50 шедевров мирового кинематографа), характеристика основных процессов исторического развития кино (прежде всего соотношение первой второй половин века – «завоевание территорий» и «штурм вершин») представляются важные аспекты образовательного применения художественного кино (медиапедагогика и медиаобразование) [4].

Параллельно наращивается ценный (социально конвертируемый) культурный капитал, формируются более рафинированные эстетические вкусы, приобретаются практические навыки самостоятельного сознательно-критического отношения к художественной, медийной и образовательной средам современной жизни, а также навыки аналитической оценки возможностей использования аудиовизуальной продукции в педагогической и/или иной профессиональной деятельности [5].

В целом, как показывает опыт, занятия на материале данной области культуры соответствуют прочным интересам многих учащихся. А это уже является существенным основанием для разработки способов использования такого материала, особенно очевидным для гуманитарного компонента вузовской подготовки. Многие важные проблемы и темы, входящие в круг гуманитарной подготовки, могут быть рассмотрены и вербализованы на аудиовизуальном материале с большим успехом, чем на привычном только вербальном.

Соответственно, появляется возможность повысить уровень культурно-эстетического, морально-психологического, социального, гражданского, и даже с той или иной (нередко неожиданной) стороны, профессионального развития, что безусловно является важной функцией гуманитарных дисциплин в пределах их неспециализированного применения [3]. И опять выразимся решительнее: это существенная современная педагогическая проблема – намерение и возможность превратить досуг (релаксацию) в ресурс гуманитарного образовательного развития.

Наиболее подходящим для данного типа материала и соответствующим запросам современной аудитории представляется характер занятий, сочетающий лекционную подачу материала с дискуссиями, опытами самостоятельного анализа и, разумеется, просмотрами (большой частью домашними) конкретных аудиовизуальных текстов. Мнения, обсуждения и дискуссии оказываются порой неподдельно увлекательными, а многие итоговые контрольные эссе достаточно интересными.

Теперь добавим кое-что из практики работы с художественным кино в студенческой аудитории. В собравшейся сводной группе «меж-

факультетских волонтеров» знатоки и энтузиасты быстро выделяются на фоне задумчивых молчунов, но вот случайные, а паче того страдающие скукой молчуны, как правило, отсутствуют. Это говорит о здоровом мотивационном состоянии аудитории (при здоровом, нормативном для гуманитарного компонента подготовки сочетании обязательности со свободой выбора). Но, несмотря на хорошую мотивацию учащихся, легко обнаруживается их низкая готовность к самостоятельной работе, в особенности, к «грамотному» оценочному высказыванию о целостности произведения, основанному на анализе и размышлении. Поэтому любые просмотры и просмотрные задания, знакомящие с важным киноматериалом, должны, вернее обязаны сопровождаться не только квалифицированными предварительными и последующими комментариями (лекциями), но и педагогически корректной стимуляцией самостоятельных высказываний, по возможности переходящих в особо плодотворную дискуссионную плоскость. При этом особенно важной представляется ориентация учащихся на выделение времени для домашнего послепросмотрового обдумывания увиденного с тем, чтобы готовность к выступлению и/или письменной работе фиксировалась перед началом работы в виде определенно выраженной цельной концептуальной установки, подкрепляемой собственными впечатлениями, наблюдениями и размышлениями.

Пассивность при восприятии кинотекста, к сожалению, в целом является основной проблемой его образовательного использования, включая и учебно специализированные аудиовизуальные материалы [6]. Это происходит из-за привычек бытового просмотра и очевидной «детской» (то есть усвоенной с детства) настроенностью на пассивное получение зрительского удовольствия, не обремененного интеллектуальными усилиями. Заблуждение о неизбежности и неодолимости этого паттерна восприятия (во всяком случае, относительно художественного кино) разделяют и немало преподавателей, что порождает соответствующий консервативный скептицизм. Более того, иногда предполагается, что аналитические («разбирающие») и концептуализирующие («собирающие») усилия учащихся могут редуцировать яркость их эстетических впечатлений, «засушить», «охладить» и «подавить» непосред-

ственность их восприятия художественного произведения (и, кстати, в пример приводятся неудачи со школьным преподаванием литературы). Эта позиция представляется методологически односторонней и не основанной на углубленной практике работы с художественным материалом, стойкость которого к «засушиванию», напротив, оказывается тем выше, чем выше полноценность примененных к нему интеллектуальных усилий [5].

На самом деле, опыт работы показывает, что вывод из состояния «киноманского потребительства» (упорного «пожирания» любимых приемов и жанров) к началам «синефильской компетентности» (способности понимать ценности художественной глубины и разнообразия) вполне возможен даже в рамках семестрового межфакультетского курса, не говоря уж о специальных занятиях (спецкурсах и спецсеминарах) по медиаобразованию, культурологии или теории и практики воспитания, построенных на материале кинопроизведений.

В противовес пассивности имеет место и другая крайность. Активность, проявляемая некоторыми учащимися, носит недостаточно продуманный и ответственный характер. Проявляется активность в виде стремления заострить внимание на выделении и оценке отдельных компонентов кинофильма (актеры, музыка, сюжетная острота и занимательность, зрелищные эффекты, жесткая логика внехудожественных оценок и др.) без понимания того, что ничто из перечисленного не может заменить содержательности целостного художественного впечатления, подытожить и вывести в словесную формулу которого гораздо сложнее и важнее во всех отношениях (так как это и есть указанный выше переход, условно формулируемый как переход от потребительской киномании к компетентной синефилии). Следовательно, образовательные установки и педагогические усилия должны быть направлены в эту сторону, обращенную к подъему на новую ступень владения не только зрительской компетенцией как таковой, но и современной культурой в целом.

Применение высококачественного художественного кино в университетской аудитории – это не что иное, как обеспечение полноценного существования гуманитарной культуры на новых цивилиза-

ционных рубежах. И при этом повышенная требовательность образованных людей, подготовленная способностью понимания классических образцов, позволит с большей основательностью надеяться на новые движения в отечественном киноискусстве.

Те же задачи уже определенно стоят и перед средней школой, на которые она отвечает, хотя и с обычной для себя методической и организационной инертностью, но с безусловным интересом и нарастающей готовностью использовать художественный киноматериал (сегодня в Москве, например, около тридцати школ, обеспечивающих общее среднее образование, предоставляют также такие образовательные возможности, которые позволяют им называться «киношколами») [1].

Что же, как говорят в Ирландии, самое нужное всегда делают те, кто делает то, что хочет.

Список литературы

1. Малышев А. Риски – сумасшедшие. Беседу с исполнительным директором фонда поддержки кино ведет Даниил Дондурей // Искусство кино. – 2016. – № 4 – С. 5–17.
2. Новые аудиовизуальные технологии: учеб. пособие / под ред. К.Э. Разлогова. – М.: Эдиториал УРСС, 2005. – 488 с.
3. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки. М.: Изд. дом Высшей школы экономики. – 2014. – 183 с.
4. Разлогов К. Мировое кино: история искусства экрана / Кирилл Разлогов; Рос. ин-т культурологии. – М.: Эксмо, 2011. – 688 с. – (Сокровищница мировой культуры).
5. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. – М.: МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с.
6. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / И.В. Чельшева; под ред. А.В. Федорова; Таганрог. гос. пед. ин-т. – Таганрог: Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.
7. Шамшин Л.Б. Аудиовизуальная культура // Культурология. XX век: энцикл. – Т. 1. – СПб: Унив. книга, 1998. – С. 46–47.
8. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press, 2003. – 219 p.

*Титкова Светлана Игоревна,
кандидат педагогических наук,
доцент факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением «современности» методики обучения иностранным языкам, описываются четыре современные технологии, а также основные принципы, на которых они основаны и условия их применения.

Ключевые слова: метод, методика, деятельностный подход, смысловой контекст, коммуникативные блоки.

Определение «современности» технологий в обучении иностранным языкам связано прежде всего с пониманием запросов современного учащегося.

Чего хочет человек, начинающий сегодня изучать иностранный язык?

Совершенно очевидно, что его главное желание – как можно быстрее начать говорить, научиться высказывать своё мнение по поводу актуальных вопросов, выражать своё отношение к разного рода проблемам. Кроме того, параллельно с изучением иностранного языка он хочет образоваться и расширить свой кругозор. Он не желает терять времени, ему всегда некогда, он привык постоянно получать полезную информацию и решать сразу несколько различных задач. Но, с другой стороны, он боится открыть рот, боится сделать ошибку, боится выглядеть смешным и глупым. Современный учащийся раздираем этими противоречиями, и задача преподавателя их сгладить, т.е. обеспечить учащегося инструментом для максимально быстрого функционирования с использованием иностранного языка и одновременно снять напряжение и страх перед этим функционированием. Как можно этого добиться?

Для того чтобы что-то сделать – надо делать, для того чтобы научиться говорить – надо говорить. Поэтому основой современного подхода к обучению иностранным языкам является деятельность. Деятельностный подход предполагает организацию речевого общения с самых первых занятий в условиях, максимально приближенных к реальной жизни. Такие условия означают наличие активного взаимодействия людей, постоянный обмен информацией, сплошной речевой поток с высокой вариативностью конструкций и концентрацией коммуникативных единиц и т.д.

Среди методик, ставящих своей основной целью организацию «бесперебойного» смыслового общения, можно выделить, на наш взгляд, такие, как:

1. метод активизации возможностей личности и коллектива (автор – Г.А. Китайгородская);
2. методика, комбинирующая традиционную модель и принципы метода активизации;
3. метод театрализации;
4. метод проектов.

Необходимо, однако, отметить, что употребление термина «метод» по отношению к театрализации и проектам условно и не носит строго научного характера. Метод обучения – это прежде всего система, в основе которой лежат взаимосвязанные методические принципы обучения, которая обеспечена полным комплектом учебных материалов и в которой отслежены все причинно-следственные связи и зависимости. Говоря же о театрализации и о проектах, правильнее было бы использовать термин «методика», которая определяется в толковых словарях как «совокупность методов, приёмов практического выполнения чего-либо».

Остановимся на кратком описании каждой из перечисленных технологий.

Единственным в полном смысле слова научно обоснованным и практически отработанным методом является метод активизации возможностей личности и коллектива (МА) [1]. Это на сегодняшний день, безусловно, одна из самых продвинутых тех-

нологий обучения иностранным языкам, отвечающая всем перечисленным выше «вызовам». Это система, которая имеет методическую базу, представленную совокупностью взаимодействующих принципов. Она состоит из множества взаимосвязанных компонентов и обеспечена учебниками и сопутствующими учебными материалами, в которых тщательно и поэтапно отслеживается как языковой, так и речевой материал. Эта технология предполагает последовательное обучение учащегося с нуля до вполне высокого уровня владения языком.

В отличие от традиционной модели овладения иностранным языком, известной под аббревиатурой ЗУН: Знания – Умения – Навыки, МА использует другую – трехуровневую модель обучения иноязычному общению: «Синтез 1 (C1) – Анализ (A) – Синтез 2 (C2)».

На практике это выглядит следующим образом: большое количество коммуникативных блоков объединяется в полилог, который представляет собой сюжетно оформленную совокупность речевых моделей. Далее в процессе работы этот полилог «оживает»: распадается на составные части, присваивается и развивается действующими лицами, наполняясь личностным содержанием. При этом сами коммуникативные блоки не расчленяются, они соединяются друг с другом в разных конфигурациях, как фрагменты лего, которые обретают конкретный, личностный, смысл.

По мере использования этих блоков часть языкового материала выводится на языковой анализ (A). Важно отметить, что это готовое знание не преподносится «на блюдечке». Преподаватель методически грамотно подводит учащихся к нему, обсуждая и разбирая вместе с ними лексико-грамматический материал, который затем, будучи уже осмысленным, вводится обратно в речь и используется уже на другом, осознанном уровне (C2).

Перед преподавателем, работающим по МА, стоит множество задач: распределить материал между этапами (C1 – A – C2), обеспечить его тренировку и повторение в различном окружении

и соединении, контролировать его усвоение и т.д. Но одна из главных задач – создать смысловой контекст, чтобы мотивировать употребление и компоновку этого множества коммуникативных блоков. Поэтому для каждого занятия пишется сценарий, который построен на отрабатываемом лексико-грамматическом материале. В результате, внутри этого единого смыслового контекста учащиеся совместно решают комплекс коммуникативных задач самого разного характера. И благодаря такому сценарно-смысловому контексту преподаватель обеспечивает многократное повторение речевых единиц.

Таким образом, в основе каждого занятия в МА лежит деятельностное обучающее общение, у которого всегда есть мотив и цель.

Методика, комбинирующая традиционную модель (ЗУН) и принципы метода активизации, может быть использована в случаях, когда учебные условия не позволяют работать по МА в силу ряда объективных причин, в том числе, например, низкой концентрации учебных часов.

В основе такой методики лежит основной принцип МА – личностно-ориентированное общение, который предполагает максимальное слияние общения и обучения (т.е. обучающее общение), а также принципы полифункциональности упражнений, коллективного взаимодействия и концентрированности в организации учебного материала [3].

В комбинированной методике, так же как в МА, организующим и мотивирующим стержнем занятия является *сценарий*. Традиционная модель обучения – ЗУН остается в силе, но под каждое занятие пишется сценарий, который создает смысловой контекст и позволяет представлять языковой материал лишь как инструмент для общения. Все задания выстраиваются в единую коммуникативную цепочку таким образом, что смыслом наполняется каждое, даже языковое, задание. В ходе занятия единственно допустимым признается только смысловое (а не формальное) общение, вокруг которого строятся все тексты и упражнения.

Кроме того, в комбинированном методе присутствуют и другие особенности, как, например, последовательность введения языкового материала. Вместо введения грамматики в соответствии с классическим правилом от простого к сложному, грамматически трудные, но частотные конструкции вводятся, наоборот, раньше. Тогда, *во-первых*, трудная грамматика отрабатывается дольше, *во-вторых*, заранее готовится почва для анализа этого грамматического явления и, *в-третьих*, учащиеся получают реальный инструмент для более естественного общения.

Таким образом, сценарная организация обучения приближает учебную ситуацию к естественному общению, помогает поддерживать интерес студентов, активизирует их личностное участие, способствует созданию творческой атмосферы, что в совокупности приводит к лучшему усвоению материала.

Другой технологией, позволяющей «осовременить» процесс обучения иностранному языку, является *театрализация*. Она может использоваться не только как прием, включенный на разных этапах обучения, но и как основной способ построения курса. Театрализация – это еще один способ совмещения традиционной модели и деятельностного подхода к обучению иностранным языкам.

Среди преимуществ этого метода обучения в первую очередь необходимо выделить его общеобразовательную и национально-культурную направленность, которая обусловлена прежде всего самым литературным текстом, лежащим в основе курса и создающим особый аутентичный контекст. Обычно выбираются широко известные и значимые для изучаемой культуры пьесы с большим количеством действующих лиц. Так, в Школе Китайгородской разработан курс по методу театрализации для английского и испанского языков. В курсе английского языка это постановка «Моей прекрасной леди» Бернарда Шоу, а в испанском – «Учителя танцев» Лопе де Вега. Эти пьесы выбраны еще и потому, что есть поставленные по ним фильмы, которые можно по-разному использовать, например в качестве материала для ауди-

рования. В ходе работы над пьесой учащиеся могут разрабатывать недостающие детали биографий героев, предлагать свои версии их поступков, выстраивать собственные модели их поведения. Роли могут быть строго закреплены за «артистами», а могут меняться: переходить от одного к другому. Таким образом, несмотря на заданные рамки текста работа над пьесой предоставляет множество возможностей для творчества, мотивирует речевую активность учащихся и создает условия для не формального, а смыслового общения.

К числу других бесспорных достоинств метода театрализации можно отнести работу над произношением и интонацией, расширение лексического словаря, комментирование, обсуждение культурных феноменов и сопоставление двух культур, формирование общего культурного багажа учащихся.

И наконец, еще одна современная технология, о которой нельзя не сказать, это – *метод проектов* [2, 4]. Он так же, как театрализация, может составлять основу всего курса, а может использоваться лишь на каком-то этапе обучения. В практике преподавания иностранных языков «метод проектов» – это методический прием, который позволяет перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную работу, мотивировать деятельность, которая для своей реализации требует владения определенными языковыми средствами. Поэтому к методу проектов чаще всего обращаются на этапе творческого применения языкового материала.

Процедура выполнения проекта по любой теме осуществляется по общему алгоритму:

- обсуждение формы и содержания проекта;
- сбор и обсуждение необходимой информации;
- организация и оформление материала;
- презентация проекта;
- обсуждение результатов и подведение итогов.

Важным компонентом работы над рядом проектов является проведение опросов общественного мнения, а «конечным про-

дуктом» – доклад, дискуссия, мини спектакль, видеофильм или наглядное представление материала в виде статьи, эссе и т.д.

Результатом систематического применения проектной методики является развитие у учащихся навыка спонтанной речи, расширение кругозора и различного рода сопутствующих метапредметных компетенций. Существенно также наличие практического, наглядного результата деятельности, что безусловно повышает мотивацию при обучении иностранным языкам.

Таким образом, суммируя все, сказанное выше, необходимо подчеркнуть, что «современность» методики обучения иностранным языкам определяется, на наш взгляд, прежде всего тем, насколько последовательно она нацеливает учащегося на осмысленную речевую деятельность.

Список литературы

1. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – Москва: МГУ, 1986. – 176 с.
2. Теремова Р.М. Метод проектов в ракурсе интерактивно-коммуникативной организации обучения иностранных учащихся русскому языку / Р.М. Теремова, В.Л. Гаврилова. – Мир русского слова. – № 3. – 2014. – С. 78–82.
3. Титкова С.И. Подготовка и проведение урока: искусство или технология? // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Ред. кол.: Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015. – Т.10, с. 1004.
4. Шмалько-Затинацкая С.А. Проектная методика на примере преподавания РКИ [Текст] / С.А. Шмалько-Затинацкая, О.С. Храброва // Инновационные технологии в науке и образовании : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 марта 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (5). – С. 300–304.

*Романова Екатерина Александровна,
кандидат психологических наук,
доцент факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова,
доцент кафедры педагогики и психологии МГИМО (У) МИД России*

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с пониманием и определением понятия тьюторства в системе российского высшего образования. Анализируются основные функции тьютора в высшем образовании. Приводятся различные точки зрения относительно занимаемой педагогической позиции тьютора в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: тьютор, высшее образование, педагогическая позиция, тьюторское сопровождение.

Сегодняшнее образование претерпевает постоянные изменения, которые в частности связаны с присоединением России к Болонскому процессу, что во многом обязывает российское высшее образование выстраивать свою систему по западному принципу, внедряя различные новые педагогические позиции. Одной из таких позиций является позиция тьютора.

Исконно позиция тьютора была внедрена в обучение ещё в XVII веке в Оксфорде, а позднее в Кембридже. «Позиция тьютора была введена как позиция старшего, сопровождающего процесс формирования каждым студентом собственной образовательной программы и оказывающего консультации в ответ на их конкретные образовательные запросы» [1, с. 432]. Немного изменилась позиция тьютора в этих университетах и на сегодняшний день. Тьюторы работают параллельно с профессорско-преподавательским составом университетов. Таким образом, традиционное понимание тьютора определяет его как наставника, сопровождающего и поддерживающего индивидуальную образовательную траекторию обучающихся.

В системе российского образования опыт тьюторства был впервые описан ещё в 1990 г. П.Г. Щедровицким, однако явное практическое внедрение этого понятия мы наблюдаем именно сегодня. Понятие «тьюторство» появляется на официальных сайтах университетов, закрепляется как кадровая позиция, определяется в теоретических концепциях. Появление магистерской программы по подготовке тьюторов во многом определило тенденцию в изучении данной позиции с педагогической точки зрения. Однако до сих пор среди исследователей нет единого понимания и определения, кто же такой тьютор и какие основные функции в высшем образовании он должен выполнять.

В рамках очного образования задачи тьютора, по мнению некоторых исследователей, заключаются в том, чтобы обеспечить учащимся доступ к различным ресурсам образовательного учреждения; помощь в построении индивидуальной образовательной траектории, образовательных маршрутов, в соответствии с психофизиологическими особенностями учащихся; осуществлять регулярные консультации; помогать в раскрытии своего собственного потенциала [1].

Кроме того, ряд исследователей видят в качестве одной из основных задач тьютора адаптацию студентов к обучению в высшей школе. «Деятельность тьюторов в университете должна быть направлена на решение приоритетной задачи: создание оптимальных условий для адаптации и саморазвития личности студента» [2]. Отдельно выделяется целый ряд задач, которые тьютор решает по отношению к адаптации иностранных студентов, что, безусловно, имеет в настоящее время особое значение, так как доля иностранных обучающихся в российских вузах возрастает [3].

Исходя из описанных задач, можно заключить, что тьютор должен иметь психолого-педагогическую подготовку, обладать организаторскими способностями, владеть инструментарием, позволяющим ему осуществлять индивидуальное консультирование студентов по образовательным вопросам различного характера.

Таким образом, наиболее полным и точным определением тьютора, является определение, предложенное Т.М. Ковалевой, где в качестве тьютора выступает «педагог, сопровождающий разработку и реализацию обучающимся индивидуальной образовательной программы. Это педагог, который работает, непосредственно опираясь на принцип индивидуализации, сопровождая построение каждым учащимся своей индивидуальной образовательной программы» [4, с. 75].

В то же время, обращаясь к информации на официальных сайтах ведущих вузов России, можно столкнуться с иным пониманием тьюторства. Например, основной целью тьюторства может быть оказание помощи студентам в изучении различных предметов, чтобы повысить успеваемость и, в этом случае, тьюторами становятся более «сильные» в конкретном предмете студенты, что фактически отождествляет тьютора с репетитором. Помимо помощи в учебе тьюторы уже старших курсов ставят своей задачей на собственном опыте правильно организовать учебную деятельность первокурсников, помочь с выбором самых интересных мероприятий в рамках будущей «карьерной траектории». Также под тьютором может пониматься ученый, который персонально руководит исследовательской работой студентов, что соответствует по своей функции более привычной для нашего понимания роли научного руководителя.

Таким образом, несмотря на то, что исследования в данной области активно ведутся, в массовом сознании тьютор не имеет определенной позиции, определенных функций в высшем учебном заведении, не говоря уже том, что в некоторых вузах вводят ставку тьютора, и, по-видимому, должностные обязанности тьюторов в различных вузах будут иметь сильные отличия. В настоящее время мы можем отметить, что подобное заимствование тьюторской позиции из западной высшей школы не находит в полной мере поддержки как со стороны педагогического сообщества, так и со стороны администрации вузов.

Список литературы

1. Углев В.А., Ковалева Т.М. Когнитивная визуализация как инструмент сопровождения индивидуального обучения / В.А. Углев, Т.М. Ковалева // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2014 – № 3. С. 420–449.
2. Челнокова Е.А., Набиев Р.Б. Тьюторская деятельность педагога по обеспечению успешной адаптации студентов вуза / Е.А. Челнокова, Р.Б. Набиев // Вестник Мининского университета. – 2015 – № 3. – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/tyutorskaya-deyatelnost-pedagoga-po-obespecheniyu-/> (дата обращения: 24.03.2017).
3. Беляева Т.К., Никишина О.А. Тьюторство как ресурс повышения качества образования иностранных студентов в вузе [Электронный ресурс] / Т.К. Беляева, О.А. Никишина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22754> (дата обращения: 19.03.2017).
4. Ковалева Т. М. Профессия «тьютор» / Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров и др. – М.-Тверь: «СФК-офис», 2012. – 246 с.

*Тореева Татьяна Александровна,
кандидат философских наук,
доцент факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова*

К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с применением тренинговых технологий на уроках обществознания. Определено, что тренинг, как педагогическая технология, эффективно работает на формирование различных универсальных учебных действий. Показано, что для эффективного проведения тренингов в школе учителю необходима методическая и психолого-педагогическая подготовка.

Ключевые слова: образование, системно-деятельностный подход, способы обучения деятельности, тренинговые технологии, тренинг.

Российское общество переживает период становления новой системы образования, которая характеризуется существенными изменениями в педагогической теории и практике. Методологической основой современного образования выступает системно-деятельностный подход, центральное место в котором, занимают способы обучения деятельности. Тренинговая технология (тренинг) является одной из интенсивных способов обучения деятельности и активно применяется на уроках обществознания для формирования универсальных учебных действий (УУД).

В современной педагогической литературе отсутствует общепринятое определение тренинга, что приводит к расширенному его пониманию и обозначению самых разных приемов, форм, способов и средств, используемых в педагогической практике. Термин «тренинг» (от англ. – train, training) имеет ряд значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка. Подобная многозначность присуща и научным определениям тренинга.

Ю.Н. Емельянов определяет тренинг как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности [1].

По мнению С.Т. Губиной, тренинг – обучение технологиям на основе определенной концепции реальности в интерактивной форме [2].

С. Гладышев рассматривает тренинг, как особый метод получения знаний, который отличается от своих аналогов тем, что все его участники учатся на собственном опыте настоящего момента [3].

Цель тренинга конкретизируется в частных задачах:

- овладение определенными социально-психологическими знаниями;
- развитие способности к наиболее полному познанию себя и других людей;
- диагностика и коррекция личностных качеств и умений, снятие барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям;
- овладение приемами межличностного взаимодействия для повышения его эффективности.

Основными принципами тренингового обучения, согласно А.Н. Аверину, являются принципы активности, исследовательской позиции, осознанного поведения, субъект-субъектного общения, обратной связи. Причем обратная связь, используемая в тренинговых технологиях, позволяет участникам быстро корректировать неадекватный образ действий и вырабатывать оптимальную стратегию поведения [4].

Важной особенностью тренинга является его структура. Как правило, в тренингах, выделяют пять стадий: подготовка (мотивация, настройка, планирование работы, установка правил), осознание (понимание сущности темы, ее значения лично для участника тренинга), переоценка (решение проблемных ситуаций на основе личного опыта, проблемное обсуждение решений, сравнение с личным опытом), действие (выполнение упражнений, творческих заданий, обсуждение результатов) и рефлексия (оценка результатов тренинга и степени удовлетворенности занятием всех участников).

Для успешного проведения тренинга необходимо соблюдение определенных условий, постановка целей и задач обучения:

- наличие тренера;
- специальная организация пространства;
- решение интеллектуально насыщенной задачи;
- прогнозируемая цель;
- сочетание групповой и интеллектуальной задачи;
- освоения эффективного исполнения какой-либо деятельности;
- выбор оптимального способа действия;
- интенсивность;
- психологический комфорт, атмосфера раскованности и свободы общения;
- объективация субъективных чувств участников, вербализованная рефлексия [5].

Остановимся более подробно на особенностях применения тренинговых технологий на уроках обществознания.

Использование тренингов в школьном курсе обществознания обусловлено формированием основных универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных).

Для применения тренинговых технологий выбираются темы направленные на профессиональное самоопределение обучающихся, развитие межличностного общения, рассматриваются политические и правовые вопросы, поиск социальной информации и др.

Для успешной реализации тренинга на уроках обществознания важна обстановка и рефлексия, однако основная часть заключается в приобретении, демонстрации и применении способов решения определенной задачи. Применение тренинга на уроках предполагает сочетание различных активных техник обучения: дискуссии, мозгового штурма, кейса, имитационной игры и др.

Отмечается определенная заинтересованность применения тренинговых технологий среди учителей, так как данная технология, позволя-

ет сочетать различные приемы и средства обучения для достижения максимальной интенсивности овладения актуальной деятельностью.

Однако применение тренинговых технологий на уроке обществознания имеет свои особенности и специфику, связанную с определенными ограничениями. Учитель обществознания не всегда может исполнять функцию постоянного тренера, в связи с тем, что быть уникальным специалистом в огромном количестве различных областей (философия, социология, политология, экономика, право, психология) практически невозможно. Постоянство тренинговой группы, в которой сложились определенные отношения между учениками, затрудняют создание атмосферы психологического комфорта и раскованности, которые необходимы для успешной реализации тренинга. Большое количество участников группы (класса) создают проблемы с мотивацией, довольно затруднительно включить всех членов группы в активную работу, также сложно поддерживать общий темп, дисциплину и комфортную доверительную атмосферу на уроке.

Применение тренинговых технологий на уроках обществознания выявило ряд сложностей у обучающихся:

- не все ученики готовы к открытому общению на уроке (некоторые участники тренинга испытывают явные трудности при работе в малых группах и необходимость построения коротких убедительных монологов);

- не все обучающиеся способны выдерживать высокий темп тренинга (выделяются участники с желанием пассивного участия) [6].

Кроме того, практика применения тренингов на уроках обществознания далеко опередила теоретическое осмысление и методическое сопровождение данной технологии.

В образовательных интернет-порталах можно найти готовые разработки уроков-тренингов, которые широко применяются учителями обществознания в своей практике, однако, применение некоторых из них, связаны с существенными педагогическими рисками.

Пример: Урок-тренинг «Катастрофа» (сокращенная версия).

Произошла катастрофа, в живых осталось 10 человек. Существует бункер, в котором все предусмотрено для выживания, но в нем лишь 4 места... Кто из 10 человек останется в живых, кто достоин, продолжить жизнь на планете? (Предлагается список 10 человек). Кроме того, что там написано, более ничего не известно.

1. Женщина – врач, убежденная расистка.
2. Инструктор по строевой подготовке морской пехоты.
3. Военнослужащий, по образованию биолог-исследователь, темнокожий.
4. Биохимик.
5. Олимпийский чемпион, весь в спорте.
6. Актриса Голливуда.
7. Третьекурсник мединститута, гомосексуалист.
8. Шестнадцатилетняя девица, бросившая школу, умственные способности под вопросом, беременна.
9. Священник католической церкви, 30 лет.
10. Плотник, 38 лет, мастер на все руки, 7 месяцев как вышел из тюрьмы.

Вопрос обсуждается в парах, затем в группах, затем всем классом. Далее проводится беседа, в ходе которой выясняется, в чем состояла сложность выбора, с какими трудностями столкнулись в процессе отстаивания своей точки зрения, по какому принципу вы осуществляли выбор.

«Пиком» тренинга является то, что в ваш список добавился еще один человек. Этот человек ВЫ!

Предлагается обсуждение вопросов: «Вычеркните ли Вы кого-то из спасенных ради себя, считаете ли Вы себя достойным спасения?»

Автор планировал, что данный тренинг должен стать своеобразным «мостом» к изучению блока «Культура», важнейшим понятием которого, являются представления о морали, нравственном выборе, толерантности [6].

Способны ли обучающиеся осуществить предложенный им выбор? На основании каких ценностей ученики будут делать его?

Использование уроков – тренингов подобного рода ставят вопрос корректности и эффективности применения на уроках обществознания, несмотря на выдержанную структуру проведения тренинга и захватывающий сюжет.

В заключении отметим, что тренинг предполагает оптимальное сочетание различных технологий, владение приемами и средствами обучения для достижения овладения актуальной деятельностью в комфортных условиях. Тренинг как педагогическая технология не только эффективно работает на формирование различных универсальных учебных действий (УУД), но и хорошо подходит (при грамотной подготовке) к использованию при изучении определенных тем обществознания. Для эффективного проведения тренингов в школе учителю необходима методическая и психолого-педагогическая подготовка.

Список литературы

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 2005. – 39 с.
2. Губина С.Т. Активное социально-психологическое обучение: применение дискуссионных, игровых и тренинговых методов: учебное пособие. Глазов: Изд-во Глазов. гос.пед.ин-та, 2010. – 180 с.
3. Мащенко М.В. Использование тренинговых технологий для повышения познавательной активности учащихся при обучении информатике и ИКТ // Актуальные вопросы использования инновационных технологий в образовательном процессе. Материалы Всероссийской науч.-практич. конфер., Нижний Тагил, 28–29 января, 2011 г. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011, – 150 с.
4. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 276 с.
5. Методика обучения обществознанию: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Соболевой О.Б., Кузина Д.В. – М.: Юрайт, 2017. – 474 с.
6. Неклюева Л.А. Эффективные педагогические технологии в школьном обществоведческом образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2014. – № 11. <http://nsportal.ru/shkola/obshchestvoznaniye/library/2014/10/01/tekhnologicheskaya-karta-uroka-treninga-po>

Чугунова Елена Николаевна,
специалист по УМР I категории,
сотрудник факультета педагогического образования
МГУ им. М.В. Ломоносова

КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация

В настоящей статье рассматривается процесс формирования у учащихся лингвокультуроведческой и учебно познавательных компетенций в процессе изучения русской культуры в диалоге культур. В ходе исследования были определены условия вовлечения личности в деятельность в течение учебного процесса, формирования способности постоянно трудиться, создания мотивации к изучению русского языка как иностранного.

Ключевые слова: лингвокультурология, деятельностный подход, культурно-специфический аспект.

Сегодня высшее образование находится на этапе смены парадигмы с изменением целей в соответствии с уровнем развития общества и международной интеграции. В центре находится развитие коммуникативной личности обучающегося, а также адаптация системы высшего образования к особенностям культурных характеристик сферы обучения согласно интегративным тенденциям. Международная интеграция в сфере образования выступает одним из важнейших факторов преобразования политики высшего образования. Модернизация системы образования требует глубокой переработки содержания учебных модулей и программ в соответствии с коммуникативной направленностью обучения. Под коммуникативно-деятельностным подходом мы имеем в виду такой подход к обучению, когда «в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учёт индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося» [8]. Деятельностный подход предполагает

направленность занятия на решение конкретной учебной задачи, при этом в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность в таких её видах, как аудирование, чтение, письмо и говорение. Особое внимание уделяется профессионально значимой информации, представляющей общекультурную ценность.

Объект исследования: – Культурно-специфический аспект коммуникативно-деятельностного подхода в обучении РКИ китайских студентов в МГУ.

Предмет исследования: – Обучение речевой деятельности в виде аудирования, чтения, письма и говорения студентов ФПО МГУ.

Цель исследования: – выявить значение формирования лингвокультуроведческой и учебно познавательных компетенций в процессе изучения русской культуры в диалоге культур, а так же получения знания обо всей системе русских культурных ценностей, выраженных в языке.

Гипотезой исследования является предположение о том, что обучающийся должен помимо лингвистической информации овладевать также лингвострановедческой компетенцией. Формирование лингвокультуроведческой компетенции представляет собой целенаправленный, взаимообусловленный и связанный педагогический процесс как комплекс урочной и внеурочной деятельности, обеспечивающий развитие интеллектуально-познавательной, общекультурной, эмоционально-волевой и практической сфер обучения РКИ. В результате данного процесса обучающийся получает знания обо всей системе культурных ценностей, выраженных в языке, а также познаёт русскую культуру в диалоге культур.

В соответствии с целью исследования поставлены основные задачи:

1. Рассмотреть теоретические подходы к изучению феномена культурно-специфического аспекта коммуникативно-деятельностного подхода.

2. Определить педагогический потенциал средств учебной и внеучебной деятельности как инструментов формирования лингвокультуроведческой и учебно познавательных компетенций в процессе изучения русской культуры.

3. Выявить особенности формирования лингвокультуроведческой и учебно познавательных компетенций в процессе обучения на факультете педагогического образования.

Рассмотрим методические принципы организации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку как иностранному с учётом культурно-специфического аспекта.

1. Преподаватель обязан создавать для обучающихся возможность выражать собственные мысли на иностранном языке и понимать иностранную речь с позиции функциональной роли изучаемого языка в силу собственных интеллектуальных способностей обучающихся.

2. Речевая деятельность должна строиться на основе фонетических, лексических и грамматических особенностей русского языка. В процессе коммуникации стоит обращать внимание обучающихся на взаимосвязь всех видов речи и лингвистических аспектов изучения языка: лексемы невозможно усвоить в отрыве от их словоупотребительных форм. Необходимо стремиться к тому, чтобы в большинстве упражнений обучающимися усваивались речевые единицы и грамматические формы в комплексе и выражались в успешном выполнении коммуникативных задач.

3. Организация учебной и речевой деятельности должна происходить с учётом личностных характеристик обучаемых. Нужно отметить, что при моделировании исходной ситуации необходимо учитывать обстоятельства реальной действительности и личностные взаимоотношения коммуникантов. Не следует смешивать естественные речевые ситуации (т.е. такие, которые возникают сами) и учебно-речевые ситуации, которые моделирует педагог [1].

Роль включения культурологического аспекта в ход занятия зависит от нескольких факторов, которые необходимо прини-

мать во внимание при планировании урока. К таким факторам относятся уровень подготовки обучающихся, уровень их активной работы, степень сложности изучаемого или контролируемого материала, а также цели и задачи конкретного урока. Формирование речемыслительной деятельности на русском языке должно строиться на ситуациях естественного общения. При этом следует реализовывать лексический и грамматический материал урока в речи и не допускать ни одной фразы, которую нельзя было бы использовать в условиях реального общения.

Основной задачей обучения иностранному языку на современном этапе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, рассматривающейся как определенный уровень развития языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций, которые позволяют обучаемому целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного общения.

Целью обучения иностранным языкам является обучение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях, то есть общению. Задача коммуникативного подхода – заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка путём накопления и расширения их знаний и опыта. Обучаемые должны быть готовы использовать язык для реальной коммуникации вне занятий, например, во время посещения страны изучаемого языка, приёма иностранных гостей дома, при переписке. При этом термин коммуникативность «не сводится только к установлению с помощью речи социальных контактов, это приобщение личности к духовным ценностям других культур» [6]. Недостаточная сформированность лингвострановедческой компетенции может послужить причиной возникновения дискоммуникации – нарушения процесса общения на иностранном языке. Достаточно часто в речи иностранных учащихся встречается неадекватное условиям речевого акта употребление ситуативных речевых клише. Данная ошибка возникает, во-

первых, из-за недостатка знаний о социокультурных нормах общения в стране изучаемого языка, а также из-за малого объёма усвоенных речевых клише, передающих различные оттенки коммуникативного акта [7].

Процесс обучения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода строится по модели коммуникации. В соответствии с этой моделью обучение максимально приближено к реальному общению. Поскольку обсуждаемые проблемы не имеют, как правило, однозначного решения, то обсуждающие их участники – учитель и ученики – равноправны как речевые партнеры. Поэтому основной чертой данного подхода является коммуникативность, которая включает в себя целый ряд характеристик, позволяющих осуществлять переход от первых социальных контактов к ситуациям. «Коммуникативность предусматривает речевую направленность обучения, стимулирование речемыслительной активности, обеспечение индивидуализации, учет функциональности речи, создание ситуативности обучения, соблюдение принципа новизны и нешаблонности организации учебного процесса» [3, 4].

Параметры коммуникативного общения реализуются в коммуникативном поведении учителя, активном поведении ученика, в предметах обсуждения, ситуации общения, использовании речевых средств.

Необходимо, чтобы обучающиеся могли «пропустить ситуацию через себя», придавая ей личностный характер. Это повышает эффективность усвоения иностранного языка, т.к. наряду с интеллектом подключаются детские эмоции. Личностно-значимой ситуацией делает роль, которую учащиеся получают на время общения. Наиболее адекватным приёмом обучения говорению являются различные формы драматизации, включая импровизации и ролевые игры.

«Коммуникативно-деятельностный подход ставит в центр обучения иностранному языку субъектно-субъектную схему общения, т.е. обучающийся выступает как активный, творческий

субъект учебной деятельности, управляемой педагогом; способствует развитию инициативности школьников, их способности к творческому поиску. Ученик должен ощущать, что вся система работы ориентирована на его непосредственную деятельность, опыт, мировоззрение, интересы, чувства, которые учитываются при организации общения на уроке. Таким образом, содержание занятий строится на обсуждении актуальных жизненных проблем, а не готовых тем или текстов» [9].

Кроме того, данный подход позволяет реализовать принцип индивидуализации, так как «овладение коммуникативной функцией иностранного языка предполагает учет индивидуальных особенностей, интересов учащихся, их способностей, наклонностей и пожеланий» [11].

Коммуникативная методика способствует быстрому овладению обучающимися навыками разговорной речи. Это обеспечивается за счёт усвоения различных видов монологической речи, типовых диалогов и форм языкового моделирования. На первом плане находится конкретная языковая модель. Основной единицей урока и всей стратегии обучения данной методики является акт говорения.

При обучении говорению очень важно учитывать соотношение его важнейших форм: монолога и диалога (этикетного характера, диалога-расспроса, диалога-побуждения к действию, диалога-обмена мнениями, информацией) и полилога.

Таким образом, коммуникативно-деятельностный подход отвечает дидактическим принципам научности, системности, связи теории с практикой, сознательности, активности, наглядности и доступности. Учитываются возрастные, индивидуальные, личностные особенности. Деятельностный характер с помощью методических приемов и заданий на основе игрового, имитационного и свободного общения. Создается ситуация успеха, и самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний, участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, «преследования» за ошибки, учебной нормой счита-

ются случайные ошибки и отдельные нарушения языковых правил [12].

Китайские студенты, приезжающие в Россию и начинающие изучать русский язык, испытывают значительные трудности. *Во-первых*, для всех иностранцев актуальна проблема адаптационного характера, связанная, например, с освоением нового языка. Традиционная китайская система изучения иностранных языков построена на рационально-логических предпосылках. Главным является понимание структуры и грамматических категорий изучаемого языка, заучивание материала, не предполагающее ни его трансформацию, ни, тем более, его использование в коммуникации. Приезжая на учебу в российские вузы, где основой методики преподавания русского языка как иностранного является коммуникативно-деятельностный подход, китайские учащиеся испытывают дополнительные серьезные трудности. *Во-вторых*, трудности связаны с освоением иного образа жизни, другой социально-культурной коммуникативной сферы, имеются также специфические трудности, характерные только для данного контингента обучающихся и связанные с особым, отличным от европейского, менталитетом, а также особенностями национальной психологии отношения к образованию. Особый менталитет, социокультурные, академические, этнопсихологические и другие традиции и особенности представителей КНР предполагают некоторую специфику в работе с данной группой учащихся. Наличие знаний об особенностях национального менталитета студентов позволяет преподавателю строить стратегию обучения всем видам речевой деятельности, решать коммуникативные задачи обучения. Преподаватель, обучающий РКИ, должен быть знаком с национально-культурным опытом той страны, откуда приехали его студенты, помнить о разнице в национальном менталитете учащихся и носителей языка, что способствует процессу коммуникации, в том числе преподаватель должен учитывать этнокультурные, психологические, психолингвистические особенности, а также специ-

фику мыслительно-речевой системы, должен искать новые способы презентации учебного материала, его усвоения и восприятия.

Но основной задачей обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, рассматривающийся как определенный уровень развития языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенции, которые позволяют студенту целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного общения. Обучение свободному ориентированному в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях т.е. общению – процесс, в котором учащиеся в большинстве случаев испытывают значительные трудности [2; 5].

Задача коммуникативно-деятельностного подхода – заинтересовать студентов в изучении иностранного языка путем накопления и расширения их знаний и опыта. В этом случае коммуникативность рассматривается как приобщение личности к духовным ценностям других культур. Процесс обучения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода строится по модели коммуникации. Согласно этой модели обучение должно быть максимально приближено к реальному общению. Учитель и ученики в данной ситуации – равноправные речевые партнеры. Таким образом, основным в коммуникативно-деятельностном подходе является коммуникативность, она позволяет осуществить переход от социальных контактов к ситуациям. Коммуникативность предусматривает речевую направленность обучения, стимулирование речемыслительной активности, обеспечение индивидуализации, учет функциональности речи, создание ситуативности обучения, соблюдения принципа новизны и нешаблонности организации учебного процесса». Необходимо, чтобы студенты могли «пропустить ситуацию через себя», придавая ей личностный характер. Это повышает эффективность усвоения иностранного языка, так как наряду с интеллектом подключаются детские эмоции обучаемого. В случае изучения иностранными студентами культурно-исторических

особенностей страны изучаемого языка, обучение выстраивается на постоянном сравнении и сопоставлении социокультурных особенностей родной страны и России. Участвуя в этом процессе, обучающиеся находятся в ситуации, когда они вынуждены транслировать информацию только на русском языке. Учебный процесс выстроен в виде докладов и сообщений на семинарских занятиях. Студенты, принадлежащие к азиатской культуре, воспитанные на конфуцианских культурных ценностях, с одной стороны, получают возможность знакомства и погружения в русскую культуру, а с другой стороны, на правах полноценного партнерства с преподавателем, имеют возможность на русском языке познакомить участников семинара с особенностями культуры Китая. Семинарские занятия, построенные в виде дискуссий достаточно проблематичны для учащихся нашего факультета. Каждодневное речевое общение для студентов, владеющих русским языком на уровне В-2 – С-1 уже не представляет особенных трудностей, но научная речь, попытка изложения своих мыслей с применением научных терминов, требует тщательной подготовки и прорабатывания большого объема материала. Обучение в МГУ на факультете педагогического образования предполагает не только посещение лекционных и семинарских занятий, но и защиты курсовых и дипломных работ. Поэтому важно сформировать у учащихся не только определенный уровень языковой, речевой и социокультурной компетенции, но в ситуации обучения в МГУ на первый план выходит формирование учебно-познавательной компетенции.

Выводы:

1. Коммуникативно-деятельностный подход с учетом культурно-специфических особенностей наших учащихся дает возможность вовлечения личности в деятельность в течение учебного процесса, формирует способности постоянно трудиться, создает мотивацию к изучению русского языка как иностранного.
2. В общении, основой которого является обсуждаемая проблема, наряду с коммуникативной функцией языка выступает и познавательная, поэтому коммуникативно-деятельностный подход имеет

большие перспективы для развития интеллектуальных возможностей учащихся. Выработка мышления и поведенческих умений у студентов является одним из важных факторов для осуществления коммуникации.

3. Методическое содержание деятельностного подхода связано с активным использованием коллективных форм обучения, а также с решением проблемных задач посредством сотрудничества между преподавателем и обучающимися.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, – М.: Арти-Глассо, 2000 – 281 с.
2. Калинаускас И.Н. Наедине с миром. – Санкт-Петербург: Лики культур, 2002.– 300 с.
3. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: – Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. 2009.
4. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/ Г.В. Рогова, – М.: Просвещение, 1991 – 187 с.
5. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности / Е.В. Сидоров. – М.: Наука, 1987.
6. Соболева Е.А. Методика интеграции универсальных и культурно-специфических аспектов коммуникативно-деятельностного подхода в обучение языку как специальности. М., 2009.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам, базовый курс лекций: пособие для студентов педвузов и училищ / Е.Н. Соловова, – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
8. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – С. 97–112.
9. Стернин И.А. Коммуникативное поведение как активное страноведение // Язык и культура. Воронеж, 1996. – С. 15–16.
10. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры стран изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2000. – № 6. – С. 12–18.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. 624 с.
12. Топорова В.М. Коммуникативное поведение и типология культур // Культура общения и ее формирование. Воронеж, 1994. – С. 24.

*Кузнецов Василий Андреевич,
кандидат биологических наук,
научный сотрудник факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова
Валайне Сармите Албертовна,
учитель МБОУ СОШ № 29,
г. Химки*

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Аннотация

В статье были рассмотрены перспективы развития ученического самоуправления в общеобразовательной школе: проанализированы подходы к пониманию сущности ученического самоуправления и оценена готовность учителей к реализации программы ученического самоуправления. Удалось разработать методические рекомендации по эффективному проектированию ученического самоуправления в условиях современных школьных реалий.

Ключевые слова: самоуправление, педагогическое проектирование.

Современное образование должно быть ориентировано на формирование высокого уровня интеллектуальных и универсальных способностей, творческую систему обучения, духовно-нравственное развитие и гражданско-правовое становление личности. Для самореализации учащихся по этим направлениям в общеобразовательных учреждениях целесообразно создавать аппараты ученического самоуправления.

Участвуя в деятельности ученического самоуправления, ученики активно включаются в жизнь образовательной организации, участвуют в различных внеурочных мероприятиях, имеют возможность построить на основе партнерских отношений деловое общение с учителями, взрослыми людьми, а также могут повлиять на процесс разработки локальных нормативно-правовых актов, отстаивать права и интересы образовательного учреждения,

удовлетворить потребность в самореализации и саморазвитии, формируя управленческое мышление.

Эффективность развития проекта ученического самоуправления как компонента воспитательной системы, и его дальнейшее функционирование во многом будет зависеть от деятельности педагога, прежде всего от грамотности разработки им педагогического проекта.

Актуальность исследования обусловлена возникающим противоречием между возрастающей ролью ученического самоуправления, потребностью общества к готовым к самоуправлению молодым людям и недостаточно развитым инструментом педагогического проектирования ученического самоуправления, неразработанностью эффективных программ по реализации ученического самоуправления.

Целью работы является разработка эффективной программы по развитию ученического самоуправления. *Предметом исследования* стала оценка готовности учителей к организации ученического самоуправления в школе, *значимость исследования* определяется возможностью применения его результатов в практике общеобразовательной школы.

Организация педагогического проекта ученического самоуправления есть разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [1]. Ученическое самоуправление выступает в качестве одного из механизмов социализации учеников, подготавливает их к решению социально-значимых задач, развивает их ответственность, создает условия для формирования активной жизненной позиции. Однако не все учителя в своей практике проявляют готовность к организации ученического самоуправления, и недостаточно представляют функции педагога по организации и управлению проектом ученического самоуправления. Современное общество ставит перед учителем ряд требований, которые направлены на способность и готовность учителя к саморазвитию и творческому сотрудничеству с учащимися. В настоящее время на первый план выходят принципы демокра-

тизации и гуманизации образования. Главной задачей школы становится развитие потенциала ученика, его качеств личности, которые являются ключевыми при реализации социального заказа современного российского общества.

Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г. подчеркивает, что одной из задач современного российского общества является формирование новой общественно-государственной системы воспитания детей, а приоритетом воспитательной компоненты образования является формирование личности, способной реализовать свой потенциал, при этом поддержка общественных объединений в сфере воспитания предполагает поддержку ученического самоуправления и повышение роли организаций, обучающихся управлению образовательным процессом. Важную роль при реализации поставленных задач может играть участие детей и подростков в управлении классным и общешкольным коллективом.

По мнению В.М. Кротова [3], воспитательное значение ученического самоуправления состоит в том, что, практически выступая в роли организаторов в своем коллективе, воспитанники приобретают ряд моральных качеств, необходимых человеку нашего времени.

В «Концепции содействия развитию ученического самоуправления и детских объединений образовательных организаций г. Москвы 2014–2016 гг.» подчеркнуто, что развитие ученического самоуправления – «одно из направлений педагогической деятельности, которое должно занимать ведущее место в целостном образовательном процессе». Это, а также распространение в образовательной среде парадигмы, направленной на гуманизацию и демократизацию образовательного процесса, содействует развитию систем ученического самоуправления, увеличивая роль этого элемента.

Перед тем как приступить к разработке методического содержания программы развития ученического самоуправления, было проанализировано более 25 моделей ученического само-

управления, реализуемых в образовательных организациях города Москвы и регионов РФ.

Современные модели ученического самоуправления направлены на поиски возможных путей социализации школьников. Ученическое самоуправление дает учащимся возможность участвовать в управлении образовательной организацией, реализовывать интересы коллектива школы, учит брать на себя ответственность за выполнение общего дела, а также предоставляет опыт социально ответственных отношений. Похожие цели развития системы ученического самоуправления ставят перед собой рассматриваемые образовательные организации.

У каждой образовательной организации, реализующей ученическое самоуправление, принимается ряд локальных актов по его регламентации. Чаще всего это Положения об ученическом самоуправлении. Структура Положения или Устава школьной организации ученического самоуправления состоит из ряда пунктов. Чаще всего в нем прописаны общие положения, цели и задачи организации, структура организации, порядок выборов в органы ученического самоуправления, права и обязанности участников, ответственность участников. Это базисные элементы Положения об ученическом самоуправлении.

При изучении моделей ученического самоуправления условно можно выделить 2 основных вида построения Положения и Устава о школьном ученическом самоуправлении: первый – официальный, базируется на формировании системы ученического самоуправления, беря за основу модели основных структур государства. Для такого типа характерно использование строгой официальной лексики, формирование органов, на основе действующих в стране государственных органов управления. Второй – неформальный, «игровой», который основывается на привнесение в систему ученического самоуправления игрового момента, позволяющего сгладить строгие официальные нормы, правила и привести данную систему в более понятную и легкую для восприятия форму.

Чаще всего школьные советы разделены на органы по возрастному признаку. Подобное разделение дает возможность преемственности обязанностей от младших классов к старшей школе, а также предоставляет возможность поучаствовать каждому в жизни школы, и выполнять те дела, которые им наиболее важны и посильны. Шефство над младшими школьниками позволяет укрепить институт наставничества и формировать дружескую среду во всем школьном коллективе.

Перед разработкой программы ученического самоуправления было проведено микроисследование «Готовность учителей к организации ученического самоуправления». Для проведения исследования выбран метод анкетирования и разработан опросник, который содержит 13 вопросов закрытого типа. Базой данного исследования являлась работа М.В. Подобеда [3], в которой проведен анализ развития готовности учителей к организации ученического самоуправления. Вопросы в анкете располагались блоками и направлены были на раскрытие основных компонентов готовности учителей к организации ученического самоуправления.

Исследование осуществлено на базе МБОУ СОШ № 29 г. Химки, Московской области. В анкетировании приняли участие 25 учителей средней и старшей школы. Данное микроисследование позволяет сделать следующие выводы:

- результаты свидетельствуют о недостаточном уровне теоретических знаний учителей в вопросах развития и функционирования органов ученического самоуправления (более 70% мнений);

- в поведении современного учителя проявляется мотивация к участию в реализации проектов по развитию ученического самоуправления (более 60% готовы внести предложения по поводу развития ученического самоуправления и считают, что высокое качество образования невозможно без формирования управленческой культуры), но, к сожалению, из-за недостатка теоретических и практических знаний, уровень разработок по реализации данных

проектов пока не высок (лишь 7% стараются внедрять свои разработки на практике);

– учителя видят перспективы развития ученического самоуправления, подчеркивают необходимость участия учеников в управлении школой, а также хотели бы развивать управленческую культуру учащихся, однако почти 40% не уверены в уровне ее влияния на качество образования.

Основное противоречие, которое возникает при анализе полученных данных, заключается в желании учителей развивать ученическое самоуправление, в отсутствии у них теоретических знаний и практического опыта в разработке данного проекта. При этом стоит отметить, что, изучая отношения учителей к ученикам, как к субъектам управления школой, можно говорить о положительной оценке данной роли учеников (>80% опрошенных).

Таким образом, одной из основных задач современных преобразований системы образования должен являться переход к реальному привлечению представителей, родителей, учащихся и общественности к управлению образовательной организацией. Все они недостаточно подготовлены к реальному участию в работе органов ученического самоуправления и в решение данной проблемы может помочь формирование успешного, эффективного проекта ученического самоуправления. Поэтому необходимо разработать методические рекомендации по эффективному проектированию ученического самоуправления при разработке программ воспитательной работы.

Для осуществления поставленной задачи была разработана программа развития ученического самоуправления в МБОУ СОШ № 29 г. Химки «Школьная Федерация». Разработка и реализация данной программы является созидательно-преобразующим экспериментом.

При составлении программы учитывался педагогический опыт проектов развития ученического самоуправления образовательных организаций РФ. Был выявлен ряд недостатков, существующих моделей ученического самоуправления. Среди них

можно выделить такие моменты: как слишком частое использование юридических терминов в Уставе, Положении, стремление соответствовать «моде» на использование государственной терминологии, все это может осложнить его понимание. Усложненная система: чрезмерное увлечение масштабностью ученического самоуправления и изоляция отдельных органов друг от друга. Структура должна быть достаточно простой и понятной для учеников и родителей.

На основе проведенного анализа достоинств, недостатков и выявленных ошибок при реализации проекта ученического самоуправления была составлена программа развития ученического самоуправления в МБОУ СОШ № 29 г. Химки «Школьная Федерация», ее целью стало создание условий для формирования творческой, социально активной личности на основе приобщения к общечеловеческим ценностям и содружества учителей и учеников разного возраста. Основная задача программы заключалась в обеспечении обучающимися возможности участия вместе с педагогами в прогнозировании, планировании, организации, исполнении и анализе учебно-воспитательного процесса, а также создании условий, способствующих защите прав учащихся, их социализации и адаптации в обществе.

Реализация этой программы позволила: развить сплоченность и скоординированность ученического коллектива, сформировать культуру деловых отношений, улучшить навыки ведения деловой документации, самораскрытия и самореализации личности, а также осознанной гражданской позиции и ценностного отношения к себе и окружающим.

Разработанная программа способствует развитию социальной ответственности за самого себя, свою семью, окружающих, общество и Отечество, формирует готовности участвовать в различных социальных проектах, направлена на развитие навыков лидерского поведения, организаторских знаний, умений, навыков коллективной и руководящей деятельности.

Понятно, что прогрессивность ученического самоуправления очевидна. Однако, переход на данную основу не прост. Реализация ученического самоуправления предполагает детальную, длительную работу с педагогическим коллективом школы. Это большая ответственность, которую готова взять на себя не каждая образовательная организация.

Ученическое самоуправление связано с принятием новой системы ценностей, а потому не может дать быстрых результатов. Однако оно становится одним из мощных факторов формирования социальной компетентности учащихся, а также обеспечения их нравственной устойчивости к воздействию негативных факторов.

Список литературы

1. Каргина Е.М. Метод педагогического проектирования: история и современность: моногр. / Е.М. Каргина. – Пенза: ПГУАС, 2014. – 212 с.
2. Кротов В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса – М.: Просвещение, 2007. – 256 с.
3. Подобед М.В. Развитие готовности учителей к организации ученического самоуправления: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01 / Челябинский государственный университет. – Челябинск, 2007. – 208 с.