

ISSN 2310-273X

1<sup>(18)</sup>  
2017

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2017 1<sup>(18)</sup>

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905  
для организаций — 749052

I ISSN 2310-273X



Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

Журнал включён в  
Перечень научных изданий  
Республики Беларусь  
для опубликования  
результатов  
диссертационных  
исследований

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

## Учредители

Научно-методическое учреждение  
«Национальный институт образования»  
Министерства образования Республики Беларусь  
Общественное объединение  
«Белорусское педагогическое общество»

## Редакционная коллегия

Г.В.ПАЛЬЧИК, **главный редактор**, доктор педагогических наук  
Е.Я.АРШАНСКИЙ, доктор педагогических наук  
А.М.ВОЛОЧКО, доктор педагогических наук  
Н.Г.ЕЛЕНСКИЙ, доктор педагогических наук  
И.Р.КЛЕВЕЦ  
А.С.ЛАПТЁНОК, доктор философских наук  
Т.В.ЛИСОВСКАЯ, кандидат педагогических наук  
Л.А.МУРИНА, доктор педагогических наук  
Г.И.НИКОЛАЕНКО, заместитель главного редактора, доктор педагогических наук  
И.И.ПАВЛОВСКИЙ, доктор педагогических наук  
Л.Н.РОЖИНА, доктор психологических наук  
В.Ф.РУСЕЦКИЙ, доктор педагогических наук  
Т.М.САВЕЛЬЕВА, доктор психологических наук  
В.А.САЛЕЕВ, доктор философских наук  
Р.С.СИДОРЕНКО, кандидат педагогических наук  
О.И.ТИРИНОВА, кандидат педагогических наук  
Л.А.ХУДЕНКО, заместитель главного редактора, доктор педагогических наук  
И.И.ЦЫРКУН, доктор педагогических наук

## Редакционный совет

Г.В.ПАЛЬЧИК, доктор педагогических наук – председатель (Республика Беларусь)  
Э.Р.БАГРАМЯН, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)  
В.А.БОЛОТОВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)  
М.И.ВИШНЕВСКИЙ, доктор философских наук (Республика Беларусь)  
Ю.А.ИВАНОВ, кандидат педагогических наук (Республика Беларусь)  
Ф.В.КАДОЛ, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)  
В.А.КАПРАНОВА, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)  
И.Х.КАРИМОВА, доктор педагогических наук (Таджикистан)  
Н.И.КЛОКАРЬ, доктор педагогических наук (Украина)  
А.А.КОВАЛЕНЯ, доктор исторических наук (Республика Беларусь)  
А.К.КУСАИНОВ, доктор педагогических наук (Республика Казахстан)  
А.А.ЛУКАШАНЕЦ, доктор филологических наук (Республика Беларусь)  
Е.Ю.МАЛЕВАНОВ, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)  
Н.Н.МАЛОФЕЕВ, доктор педагогических наук (Российская Федерация)  
Э.М.НИКИТИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)  
М.В.РЫЖАКОВ, доктор педагогических наук (Российская Федерация)  
И.И.СОКОЛОВА, доктор педагогических наук (Российская Федерация)  
С.В.СУМАТОХИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)  
В.П.ТАРАНТЕЙ, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)  
И.А.ФУРМАНОВ, доктор психологических наук (Республика Беларусь)  
Л.В.ШКОЛЯР, доктор педагогических наук (Российская Федерация)

1 (18)  
2017

## СОДЕРЖАНИЕ

### КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

- Русецкий В. Ф.** Подходы и принципы разработки научно-методического обеспечения оценки качества образовательных результатов на уровне учреждений общего среднего образования ..... 3
- Шевлякова-Борзенко И. Л.** Централизованное тестирование как компонент современной системы оценки качества образования: научно-теоретические основы организации и проведения ..... 11

### СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

- Сидоренко Р. С.** Содержание и структура учебного раздела «Стили речи» в курсе русского языка в V—IX классах ..... 21
- Казановская Е. В.** Развитие общеучебных умений младших школьников в системе основного и дополнительного образования: некоторые аспекты диагностики ..... 30
- Терешко О. А.** Текстовые задачи как эффективный инструмент при формировании метапредметных компетенций (V—VI классы) ..... 42
- Темушев С. Н.** Стратегические направления развития содержания и научно-методического обеспечения по учебным предметам «История Беларуси» и «Всемирная история» ..... 50
- Романова А. М.** Педагогические основы обучения коммуникативной грамматике иностранного языка с опорой на когнитивные стратегии ..... 60
- Казачёнок В. В., Пузиновская С. Г.** Стратегия развития высокотехнологичной среды обучения информатике ..... 63
- Чуносавя І. С.** Характарыстыка мадэлі развіцця выразнасці педагагічнага маўлення .... 67

### МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Старченко В. Н.** Педагогический анализ лекционного занятия ..... 73

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Якимчук Н. В.** Сущностная характеристика понятия «профессиональная самостоятельность студентов» ..... 78
- Туровец Н. И.** Модель педагогического сопровождения самоактуализации ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения ..... 83

### ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

- Медведев Д. Г.** Факторы и дидактические характеристики информационно-образовательной среды подготовки специалистов-механиков в классическом университете ..... 90

### ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Дубешко Н. Г.** Этапы разработки и внедрения структурно-функциональной модели мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании ..... 95

#### Адрес редакции:

ул. Короля, 16, 220004, г. Минск  
Тел.: (017) 200 54 09  
Факс: (017) 200 56 35  
E-mail: red.pednauka@gmail.com

Подписано в печать 20.03.2017.

Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>  
Усл. печ. л. 11,63  
Уч.-изд. л. 10,24  
Тираж 101 экз.  
Заказ № 866

Номер подготовили:

**Обложка и дизайн-макет** Л. Залужная  
**Компьютерная вёрстка** Л. Залужная  
**Редакторы** О. Панина, М. Шпилевская  
**Корректор** М. Шпилевская  
**Компьютерный набор** И. Мазуренко

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.  
Лицензия ЛИ № 02330/0494469 от 08.04.2009.  
Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск.

Напечатано в ОАО «Типография «Победа».  
Лицензия ЛП № 02330/478 от 14.09.2016.  
Ул. В. Тавляя, 11, 222310, г. Молодечно.

Мнения, высказанные в материалах журнала, не всегда совпадают с точкой зрения редакции. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в статьях, несут авторы. Переносы некоторых слов сделаны не по правилам грамматики, а согласно возможностям компьютера.

© Национальный институт образования, 2017

# Подходы и принципы разработки научно-методического обеспечения оценки качества образовательных результатов на уровне учреждений общего среднего образования

**В. Ф. Русецкий,**

начальник Научно-исследовательского центра Национального института образования доктор педагогических наук, доцент

По результатам анализа трудностей внутришкольного оценивания обосновываются важнейшие подходы к разработке научно-методического обеспечения оценки качества образовательных результатов на уровне учреждений общего среднего образования. Сформулированы ключевые требования к научно-методическому обеспечению оценки образовательных достижений учащихся.

**Ключевые слова:** оценка качества образования, образовательные результаты учащихся, учреждения общего среднего образования, научно-методическое обеспечение, подходы и принципы.

Based on the analysis of intraschool evaluation difficulties, major approaches to the development of scientific and methodological support of evaluation of pupils' learning outcomes at the level of general secondary education institutions are substantiated. Basic requirements of the scientific and methodological support for pupils' learning outcomes evaluation are formulated.

**Keywords:** education quality evaluation, pupils' learning outcomes, general secondary education institutions, scientific and methodological support, approaches and principles.

## Вводные замечания

Оценка качества образования — комплексная процедура, которая охватывает различные стороны деятельности учреждения образования и направлена на получение информации «о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ, предоставление участникам отношений в сфере образования соответствующей информации об уровне организации работы по реализации образовательных программ на основе общедоступной информации и улучшения информированности потребителей о качестве работы образовательных организаций» [13].

Важную роль в эффективном функционировании системы оценки качества образования играет соответствующее научно-методическое обеспечение, которое включает большой перечень документов начиная с концепций и нормативных документов и завершая инструментарием и методическими рекомендациями по проведению оценки и использованию её результатов.

В современных исследованиях по оценке качества образования принято говорить о системах оценки как комплексе «методик, структур, практических действий и инструментов для генерирования и использования информации об обучении и достижениях учащихся» [12, с. 2]. Действенность таких систем определяется тем, насколько объективную информацию о результатах образовательных достижений учащихся они позволяют собрать и насколько эффективно данная информация используется для принятия решений на всех уровнях, включая деятельность учителя. Причём имен-

но этот показатель является одним из ключевых во всей системе оценки качества образования. «Исследования показывают наличие прочной взаимосвязи между высококачественными мероприятиями по формирующему оцениванию в классе и улучшением результатов обучения учащихся, измеряемых результативностью выполнения учащимися стандартизированных тестов-проверок образовательных достижений» [12, с. 5]. Таким образом, уровень системы оценки образования во многом определяется таким её элементом, как оценивание в классе.

### Основные термины и понятия

В соответствии с терминологией, принятой Всемирным банком, в частности, при реализации системного подхода к улучшению результатов образования в рамках инициативы «SABER — Оценка достижений учащихся», *оценивание в классе* включает *формирующую оценку*, которая предполагает сбор, обобщение и представление информации «с целью содействия принятию решений в классе, поддержки учащихся в процессе обучения» [9, с. 4], и *суммирующую оценку*, обеспечивающую оценивание достижений учащихся. Примерами оценивания в классе можно считать устный опрос, домашние задания, самостоятельные доклады учащихся, диагностические тесты и опросы по итогам изучения раздела [12, с. 9—10].

Под *оценкой в школе* понимается оценивание учащихся, которое осуществляют учителя. Результаты такого оценивания, являющегося по форме и содержанию внутришкольным, засчитываются как государственная (внешняя) оценка учащихся и школ. В противоположность этому *экзаменами* называется процесс оценивания, результаты которого ориентированы на принятие «решений о продвижении отдельного учащегося в образовательной системе» [10, с. 4].

Важную роль в проведении и получении объективных результатов оценивания в школе играет процесс *модерации*, заключающийся в установлении «сопоставимых норм для оценивания ответов учащихся на экзаменационные задания, чтобы обеспечить достоверность и надёжность данных в предусмотренных целях» [9, с. 4].

### О трудностях во внутришкольном оценивании

Как отмечают исследователи, существует общая трудность оценки результатов образовательных систем, связанная с отсутствием объективно обусловленных эталонов или аналитически рассчитанных нормативов. В таких условиях основным методом оценки результатов деятельности становится «сравнение с другими системами и сравнение со значениями показателей той же системы за предыдущие периоды (анализ динамики)» [1].

Ещё одна проблема в сфере оценки образовательных достижений заключается в том, что «производители образовательных услуг сами оценивают качество своей “продукции”» [15, с. 6]. Традиционно сложилось так, что все виды оценки образовательных достижений учащихся осуществляются в самих образовательных учреждениях. Если применительно к внутриклассному оцениванию это является естественной формой организации образовательного процесса, то по поводу итоговой аттестации учащихся по окончании II и III ступеней общего среднего образования необходимо отметить, что в ряде стран активно развиваются формы независимой аттестации в виде государственного экзамена.

М. Джонсон и Н. Бурдетт указывают на ряд трудностей, которые естественным образом возникают в процессе внутришкольного оценивания. Так, например, «некоторые навыки и знания, особенно те, которые требуют длительного формирования, не могут быть адекватно оценены в итоговом экзамене» [7]. Это приводит к тому, что процесс внутришкольного оценивания должен включать не только итоговые письменные экзамены, но и различные формы обучающего и накопительного оценивания, например, портфолио. «Внутришкольное оценивание является самым эффективным и как образовательный инструмент и как инструмент оценки, если требуется оценить приобретение навыков, которые трудно продемонстрировать на экзамене в письменной форме. Это особенно относится к техническим и творческим предметам, научно-практической работе и предметам, где исследования или выполнение собственного портфолио естественно использовались бы в ходе обучения» [7].

На основе анализа традиционной системы оценивания в классе российские исследователи также определяют ряд трудностей в организации и проведении внутришкольного оценивания. Прежде всего следует вести речь о функциональном назначении оценивания. Как показывает проведённый анализ, учителя используют результаты оценивания преимущественно для выставления отметок учащимся и информирования их родителей. «Значительно реже полученная информация используется учителем для корректировки преподавания или определения индивидуальных потребностей учеников, организации учебных задач. Менее всего оценивание в классе является источником данных для местных или региональных мониторингов качества обучения» [6, с. 108].

Серьёзные недостатки отмечаются в широко применяемой в учреждениях общего среднего образования России 5-балльной системе оценивания. «Её основной проблемой является закрытость и субъективность оценочных процедур, отсутствие чётких критериев, на основании которых определяется качество оцениваемых достижений» [6, с. 109]. Это приводит к непрозрачности данной системы для учащихся, затрудняет формирование учебной самостоятельности, усиливает зависимость от внешней оценки. Эксперты отмечают также узость 5-балльной шкалы, которая используется фактически только как 4-балльная и не позволяет дифференцировать с помощью отметки динамику образовательных достижений учащихся. Некоторые учреждения образования России по собственной инициативе вводят многобалльные шкалы отметок.

В ходе анализа научно-методического обеспечения процесса оценки образовательных достижений учащихся выявлено, что отдельная проблема заключается в трудности определения показателей, связанных с оценкой личностных и метапредметных достижений учащихся. Проблема эта носит объективный характер, поскольку две указанные группы образовательных результатов представляют сложный феномен, который с трудом поддаётся формализации. Кроме того, в настоящее время вопрос об оценке личностных и метапредметных образовательных достижений учащихся находится лишь в самом начале научной разработки, несмотря на то,

что такие показатели закладываются в образовательные стандарты.

### **Подходы и принципы разработки научно-методического обеспечения**

При описании подходов и принципов разработки научно-методического обеспечения по оценке деятельности учреждений общего среднего образования необходимо рассмотреть особенности реализации **фундаментальных принципов дидактики**. Из числа известных принципов обучения выделим следующие.

Принцип *научности* предполагает соответствие содержания разрабатываемого научно-методического обеспечения современным требованиям дидактики, современным научным положениям, определяющим специфику оценочной деятельности и разработку инструментария для её осуществления.

Принцип *воспитывающего обучения* реализуется при разработке научно-методического обеспечения оценки образовательных результатов, ориентированного на создание условий для формирующего оценивания. Оценивание из разового действия превращается в постоянную процедуру, цель которой — формирование личностных качеств. В целом оценочные процедуры во внутриклассном оценивании должны быть направлены не только на контроль усвоения учебного материала, но и на формирование навыков учебного труда, таких личностных свойств, как «организованность, самостоятельность, усидчивость, трудолюбие, деловитость, требовательность к себе и другим, дисциплинированность» [18, с. 172].

Принцип *связи теории с практикой* (фундаментальности и прикладной направленности обучения) имеет особое значение для реализации заявляемой в стандартах и учебных программах практикоориентированности содержания и методов образования (на основе компетентного подхода). Одна из проблем современного общего среднего образования, в том числе и в аспекте оценки образовательных достижений учащихся, связана с обеспечением в образовательном процессе не только знаниевой (информационной) составляющей, но и деятельностной стороны процесса обучения, с овладением практическими навыками и способами деятельности, а также их

адекватной оценкой. Необходимо также обеспечить сохранение баланса между фундаментальностью и прикладным характером обучения.

Принцип *единства группового и индивидуального обучения* в процессе внутриклассного оценивания реализуется прежде всего в том аспекте, который связан с применением групповых форм контроля и оценкой индивидуальных учебных достижений учащихся в целях корректировки их индивидуальной образовательной траектории. В условиях преимущественно группового обучения именно внутриклассное оценивание является важнейшим инструментом индивидуализации обучения.

Принцип *соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых* предполагает такую организацию оценочных процедур, которая позволяет отслеживать индивидуальный прогресс учащихся. Этот аспект должен быть отражён в методических рекомендациях по организации внутриклассного оценивания и при анализе образовательных результатов учащихся.

Принцип *сознательности и творческой активности обучаемых* обеспечивает формирование у учащихся навыков самоанализа и самооценки. Практически это находит отражение в методических рекомендациях для учителя.

Принцип *доступности при достаточном уровне трудности* реализуется за счёт строгого соответствия разрабатываемых контрольно-диагностических материалов образовательным стандартам и учебным программам. Наряду с этим при описании процедур проведения оценки должен быть учтён весь спектр внешних и внутренних факторов, обеспечивающих посильность оценочных заданий для учащегося.

Традиционным в педагогике является **системный подход**, предполагающий рассмотрение объекта как системы. Данный подход важен при создании научно-методического обеспечения по оценке деятельности учреждений общего среднего образования, поскольку позволяет рассматривать процесс оценивания и соответствующее научно-методическое обеспечение как системы, представляющие собой совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. Это способствует комплексному и взаимосвя-

занному решению поставленных в процессе оценивания задач.

Реализация системного подхода при разработке научно-методического обеспечения заключается в учёте следующих принципов.

Принцип *целостности* заключается в том, что вся научно-методическая система рассматривается как единое целое, направленное на решение общих целей, задач, реализацию определённых принципов и обеспечение заранее определённых функций. Как отмечают российские исследователи, «для достижения разных целей необходимо применять разные оценочные инструменты» [5].

Принцип целостности реализуется при комплексной разработке всего состава научно-методического обеспечения и показывает, насколько важно в осуществлении данного вида работы адекватное целеполагание, которое выступает в качестве исходной позиции, гарантирующей целостность всего продукта.

Принцип *иерархичности* при разработке научно-методического обеспечения указывает на то, что каждый элемент данного обеспечения соответствует установленному направлению оценки (определение прогресса в обучении конкретного школьника, сертификация, селекция, оценка деятельности образовательных учреждений, оценка деятельности образовательных систем, оценка деятельности национальной системы образования, оценка работы педагога, оценка образовательных программ, оценка учебной литературы и др. [5]), взаимосвязан и взаимообусловлен всей системой документов в целом. Внутри каждого направления выстраивается своя иерархия элементов: нормативные документы, инструментарий, методические рекомендации. Иерархичность присутствует и на более низких уровнях системы. Так, например, инструментарий включает инструкцию, задание, ответ, ключи.

Принцип *структуризации* позволяет анализировать элементы системы в их взаимосвязи. При разработке научно-методического обеспечения по оценке деятельности учреждений общего среднего образования (по параметру «уровень образовательных достижений учащихся») должны быть соблюдены внутренние и внешние логические содержательные связи. Внутренние связи достигаются согласо-

ванностью между элементами научно-методического обеспечения, внешние — реализацией в научно-методическом обеспечении требований нормативных документов, включая образовательные стандарты и учебные программы, а также описанием особенностей использования полученных результатов при совершенствовании образовательного процесса.

Принцип *согласованности* системы реализуется с внешней и внутренней сторон. С внешней стороны согласованность выявляется между системой оценивания и другими элементами системы образования: организацией изучения конкретных предметов, системой воспитания личности, организацией взаимодействия с родителями и т. д. «Согласованность системы оценивания с остальными элементами системы образования важна и необходима для того, чтобы информация, получаемая в результате оценивания, была полезна для повышения качества образования в рамках системы и способствовала созданию синергизма» [12, с. 14]. Внутренняя согласованность системы научно-методического обеспечения процесса оценивания определяется тем, что оно строится на единых подходах и принципах, опирается на действующую нормативную и программную базу, использует единые шкалы и нормы оценок, согласованные процедуры оценивания.

«Согласованность — это больше, чем просто соответствие предмета тестирования требованиям официальных стандартов или учебного плана» [12, с. 14], поскольку благодаря именно ей в научно-методическом обеспечении закладываются предпосылки выявления более широкого спектра информации, чем простое соответствие образовательному стандарту и учебной программе. Это та информация, которая может помочь в принятии перспективных решений относительно содержания и методов образования.

Согласованность важна также при использовании результатов оценивания. В научно-методическом обеспечении (прежде всего, в методических указаниях для учителей) должны быть определены согласованные пути взаимодействия по направлениям «учитель — ученик», «учитель — родители», «учитель — администрация школы», «ученик — ученик», «ученик — родители» и др. От успешности передачи информации и при-

нятия решений во всех этих ситуациях зависит результативность оценочной деятельности и в конечном счёте качество образования.

В современных условиях актуализируется использование **компетентного подхода** в образовательном процессе. В сфере оценочной деятельности данный подход имеет определённую специфику, и его применение, как отмечают исследователи, сталкивается с рядом проблем. Важнейшая из них заключается в том, что теоретически обоснованные перечни компетенций зачастую с трудом переводятся на язык оценочных процедур. В международных исследованиях указывается, что целый ряд групп компетенций, особенно так называемых личностных, не поддаётся переводу в формальную плоскость, а соответственно, не может быть адекватно и однозначно замерен в ходе оценочных процедур. Можно сказать лишь об общих отсроченных результатах, когда по прошествии определённого времени, оценивая действия конкретного человека, можно косвенно говорить о сформированности у него тех или иных личностных компетенций. Это не значит, что компетентный подход не применим в процедурах оценки, а также при разработке научно-методического обеспечения для её осуществления. Прежде всего компетентный подход реализуется в том, что при оценивании мы должны исходить из компетентностно-ориентированного содержания образования и определённых образовательными стандартами и учебными программами результатов учебной деятельности учащихся. В международных научных исследованиях по проблеме оценки качества образования внутриклассное оценивание рассматривается как формирующее, направленное на удовлетворение актуальных потребностей учащихся, которые возникают в ходе образовательной деятельности.

Для подготовки научно-методического обеспечения оценки качества образования имеют значение следующие принципы компетентного подхода.

Принцип *ориентации цели образования на личностное развитие и успешную социализацию*. Оценивание осуществляется не ради предъявления отметки ученику и родителям, а является этапом образовательного процесса, позволяющим посредством анализа деятельности учаще-



гося и её результатов делать обоснованные выводы о дальнейших шагах по продвижению по индивидуальной образовательной траектории. Процедуры внутриклассного оценивания и соответствующее научно-методическое обеспечение характеризуются постоянством, интегрированностью в образовательную практику. Контрольно-измерительные материалы должны обеспечивать учёт качественных изменений в компетенциях учащихся. Методические материалы для учителей должны содержать рекомендации по работе с динамикой образовательных результатов учащихся [17]. «В образовательном цикле выделяются три фазы становления компетентности: первые две связаны с присвоением общего способа действия, а третья — это этап, на котором сам способ функционализируется» [14, с. 15].

Принцип *ориентации содержания образования на освоение способов практической деятельности*. Критерии оценки разрабатываются на основе ожидаемых результатов, соответствующих учебным целям. Оценивание осуществляется с помощью сформулированных в образовательных стандартах и учебных программах требований к результатам учебных достижений учащихся. Эффективным также будет централизованное создание контрольно-диагностических материалов, что обеспечит единство требований к учащимся разных учебных заведений. Оцениваться должны не только собственно учебные достижения учащихся, но и их готовность применять полученные знания и умения на практике, в различных жизненных ситуациях, для решения жизненных задач. С целью оценки индивидуального прогресса учащихся в качестве инструментария может использоваться система специально сконструированных многоуровневых задач. «Уровни многоуровневых задач опосредствуют следующим трём уровням опосредования действия. Первый уровень: овладение внешней стороной культурного образца действия. В качестве посредника в этом случае выступает образец (правило, шаблон, алгоритм) выполнения действия. Второй уровень: освоение существенного основания действия. Средством осуществления действия является общий способ, принцип или понятие. Третий уровень: становление “культурной непосредственности” действия, отрыв спо-

соба действия от условий его формирования. В качестве посредника в этом случае выступает ключевая идея или метапонятие» [14, с. 18].

Принцип *формирования самостоятельности учащегося* не только в учебной, но и в практической деятельности. Реализация данного принципа предполагает прежде всего прозрачность и доступность шкал норм оценки для педагогов и учащихся. Оценивание в классе имеет в качестве своей главной цели совершенствование образовательного процесса. Кроме того, научно-методическое обеспечение должно создавать условия для включённости учащихся в оценочную деятельность, формирования навыков самооценки. Основная направленность оценивания в классе связана с поддержкой личного прогресса ученика. Сравниваются не результаты разных учащихся, а то, что достигнуто конкретным учеником по сравнению с предыдущим периодом.

Значительную роль в повышении эффективности процедур оценивания играет создание стимулирующей среды для оценки образовательных достижений учащихся, а соответственно, и реализации **средового подхода** в разработке научно-методического обеспечения.

Важность средового подхода определяется тем, что в международных исследованиях в качестве одного из факторов, детерминирующих качество информации в системе оценки, называется стимулирующая среда. «Понятие “стимулирующая среда” относится к широкому пространству, в котором имеет место деятельность по оцениванию, и к степени содействия и поддержки оцениванию, получаемых от этого пространства» [12, с. 13].

Как показывает опыт зарубежных стран, условиями эффективности формирования стимулирующей среды являются «стабильное политическое руководство, выведение образования и необходимости мониторинга его качества в число национальных приоритетов, международная поддержка и партнёрство с негосударственными организациями» [11, с. 4].

Понятие стимулирующей среды охватывает широкий спектр областей — от законодательной базы оценочной деятельности и организации руководства до наличия компетентных сотрудников в оценочных группах и учителей. В международных исследованиях отмечается,

что процесс формирования стимулирующей среды включает «создание всеобъемлющей методической базы оценивания, создание подходящего учреждения, которое взяло бы на себя ведущую роль в проведении оценочных программ, обеспечение стабильного и достаточного финансирования, а также создание в стране потенциала для решения задач оценки» [11, с. 3].

Для процесса оценивания в классе необходимо наладить эффективные каналы и способы трансляции информации, что возможно именно в рамках стимулирующей среды. Речь идёт о том, что должны быть созданы специальные условия не для простого информирования субъектов образовательного процесса о результатах оценивания учащихся (например, система информирования родителей, система информирования учителей о результатах внешней оценки и т. д.), а, во-первых, информация готовится сугубо адресно и соответствует запросам её потребителей, во-вторых, отлажены механизмы передачи информации. В-третьих, создана система принятия не только административных и личных организационных решений (например, о продолжении обучения), но и регулярных решений учителя по коррекции индивидуальной образовательной траектории учащегося; в-четвёртых, формируются навыки самооценки. Таким образом, процесс оценивания превращается из процедуры выставления отметок в неотъемлемый элемент образовательного процесса, выполняет свою формирующую функцию и направлен на обучение и развитие учащегося.

Средовой подход предусматривает формирование образовательной среды как условия и средства осуществления образовательной деятельности и формирования и развития личности учащегося. Как технология опосредованного формирования и развития личности средовой подход применим к системе внутриклассного оценивания. О. А. Решетникова выделяет следующие принципы организации процедур оценки качества образования: обоснованность, надёжность, прозрачность, открытость [16]. Последние два принципа не слишком чётко разделяются автором, что позволяет рассматривать их как реализацию одного принципа на разных уровнях и этапах процедур оценки.

Рассмотрим важнейшие принципы средового подхода при разработке научно-методического обеспечения.

Принцип *формирования ниш* как специального созданного пространства, в котором решаются определённые образовательные задачи. Научно-методическое обеспечение системы оценки образовательных достижений учащихся должно ориентироваться на создание среды, благоприятной для осуществления оценивания учащихся, включения их в этот процесс, формирования самостоятельности и навыков самооценки. Оценивая результаты развития стимулирующей среды в Бразилии, М. Х. Г. де Кастро указывает в качестве принципиально важных требований следующие: использование результатов оценки в отчётности школ как условие укрепления культуры оценивания; как информационной основы для формирования образовательной политики; как источника информации для учителей, в том числе и в сфере их профессионального обучения; как основы для улучшения обучения. Особое внимание автор обращает на связь между программами оценки и педагогическими учебными заведениями, осуществляющими подготовку учителей [11, с. 24–27].

Принцип *надёжности и достоверности* предполагает оценку и предупреждение рисков, возникновение которых возможно в ходе процедур оценки. Надёжность определяющим образом влияет на точность информации, получаемой в результате оценки. Особенно это касается видов оценки с высокими ставками, а также мониторинга индивидуальных образовательных достижений. «Достоверность предполагает, что оценки по тесту представляют то, что они должны представлять и могут использоваться по назначению» [12, с. 15]. Исследователи особо отмечают важность соответствия языка проведения оценивания и языка обучения, поскольку достоверность результатов может быть обеспечена только в том случае, если оценивание осуществляется на языке преподавания.

*Прозрачность* как принцип разработки научно-методического обеспечения может быть определена как реализация чётких и простых правил процедуры оценивания, а *открытость* (не вступающая в противоречие с информационной безопасностью) — как наличие доступа к информации о специфике контрольных измерительных материалов.

## Список цитированных источников

1. Агранович, М. Л. Оценка результатов деятельности общеобразовательных учреждений / М. Л. Агранович // Журнал руководителя учреждения образования. — 2009. — № 6 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://obr.direktor.ru/archive/2009/6/Otsenka\\_rezultatov\\_deyatelnosti\\_obshcheobrazovatel](http://obr.direktor.ru/archive/2009/6/Otsenka_rezultatov_deyatelnosti_obshcheobrazovatel). — Дата доступа : 24.08.2016.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. — М. : Педагогика, 1982. — Кн. 1. — 326 с.
3. Аркаева, Р. П. Квалиметрический подход в управлении качеством образования студентов / Р. П. Аркаева // Вектор науки ТГУ. — 2012. — № 1 (8). — С. 38—40 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://edu.ttsu.ru/sites/sites\\_content/site1238/html/media69595/008\\_arkaeva.pdf](http://edu.ttsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media69595/008_arkaeva.pdf). — Дата доступа : 24.08.2016.
4. Бидайбеков, Е. Ы. Методические основы измерения результатов обучения школьников по информатике / Е. Ы. Бидайбеков, Т. О. Балыкбаев, Н. Ж. Ибрагимова. — Алматы, 2007. — 152 с.
5. Болотов, В. А. Виды и назначения программ оценки результатов обучения школьников / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Банк данных о работах, проводимых в России на федеральном и региональном уровнях в области оценки и управления качеством образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.rtc-edu.ru/sites/default/files/files/public/Assessment%20programs.pdf>. — Дата доступа : 13.04.2016.
6. Болотов, В. А. Российская система оценки качества образования : главные уроки / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалёва, М. А. Пинская // Качество образования в Евразии. — 2013. — № 1. — С. 85—121.
7. Джонсон, М. Внутришкольное оценивание в международной практике / М. Джонсон, Н. Бурдетт // Проблемы современного образования. — 2010. — № 4 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/c/narodnoe-obrazovanie-pedagogika>. — Дата доступа : 28.06.2016.
8. Ефремова, Н. Тестовый контроль в образовании / Н. Ефремова [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.xliby.ru/nauchnaja\\_literatura\\_prochee/testovyi\\_kontrol\\_v\\_obrazovanii/index.php](http://www.xliby.ru/nauchnaja_literatura_prochee/testovyi_kontrol_v_obrazovanii/index.php). — Дата доступа : 12.09.2016.
9. Исследование систем оценки достижений учащихся. Анкета по оцениванию в классе. — Б. м. : Всемирный банк, 2013. — 10 с.
10. Исследование систем оценки достижений учащихся. Анкета по экзаменам. — Б. м. : Всемирный банк, 2013. — 21 с.
11. Кастро, де М. Х. Г. Развитие стимулирующей среды для оценки достижений учащихся в Бразилии / М. Х. Г. де Кастро. — Б. м. : Всемирный банк, 2012. — 30 с.
12. Кларк, М. Что является наиболее важным в системах оценки достижений учащихся : основные ориентиры / М. Кларк. — Б. м. : Всемирный банк, 2012. — 48 с.
13. Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность (утверждены заместителем Министра образования и науки Российской Федерации 1 апреля 2015 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://www.google.by/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=194&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj9idjTuozPAhUFhSwKHQ1NBXY4vgEQFggqMAM&url>. — Дата доступа : 13.09.2016.
14. Мониторинг индивидуального прогресса в школьной системе оценки качества образования : сб. науч.-метод. материалов / сост. : В. А. Болотов [и др.]. — Красноярск : КК ИПК, 2012. — 148 с.
15. Новиков, А. М. Как оценивать качество образования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков // Сайт академика Новикова А. М. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <file:///C:/Users/Administrator/Desktop>. — Дата доступа : 09.09.2016.
16. Решетникова, О. А. Принципы организации процедур оценки качества образования / О. А. Решетникова // Российский тренинговый центр. Ресурсный центр. Публикации [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.rtc-edu.ru/resources/publications>. — Дата доступа : 13.04.2016.
17. Рябинина, Л. А. О некоторых подходах к управлению качеством образования в школе на основе результатов мониторинга индивидуального прогресса учащихся / Л. А. Рябинина // Управление образованием : Теория и практика. — 2013. — № 2. — С. 64—72.
18. Сластёнин, В. А. Педагогика / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М. : Академия, 2003. — 576 с.
19. Шихова, О. Ф. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы / О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов // Образование и наука. Изв. УрО РАО. — 2013. — № 4 (103). — С. 40—57 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://www.google.by/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&sqi=2&ved=0ahUKEwinyJXCntrOAhUPKywKHbtSC4wQFggpMAI&url>. — Дата доступа : 24.08.2016.

(Окончание — в следующем номере.)

Материал поступил в редакцию 30.09.2016.

# Централизованное тестирование как компонент современной системы оценки качества образования: научно-теоретические основы организации и проведения

**И. Л. Шевлякова-Борзенко,**  
начальник Образовательного центра  
Национального института образования  
кандидат филологических наук, доцент

В статье рассмотрены теоретико-методологические основы проектирования и моделирования централизованного тестирования (ЦТ) как национального экзамена, имеющего высокую социальную значимость. Стратегические направления совершенствования ЦТ очерчиваются с учётом тенденций и векторов развития современной образовательной парадигмы в контексте развития информационного общества, а также национальных интересов и приоритетов в сфере образования.

**Ключевые слова:** централизованное тестирование, подходы, принципы, функции экзамена, модели ЦТ, параметры национального экзамена.

The article deals with theoretical and methodological foundations of the design and simulation of centralized testing (CT) as a national exam that has a high social significance. Taking into account trends and vectors of the development of the modern educational paradigm in the context of the Information Society, as well as national interests and priorities in the field of education, strategic directions for improving CT are outlined. Along with comprehensive, systematic, activity- and competency-based approaches, the specifics of appeal to standard- and criterion- based approaches are analyzed.

**Keywords:** centralized testing (CT), approaches, principles, examination functions, CT models, parameters of the national exam.

В современном научно-педагогическом дискурсе *подход* имеет статус одного из ведущих понятий методологии педагогики и лежит в основе педагогической теории, определяя состояние практики (поскольку создаёт базу для формирования принципов и методов обучения и воспитания).

Российский учёный Е. Бондаревская предлагает рассматривать подход как «осознанную ориентацию педагога-исследователя или педагога-практика на реализацию в своей деятельности определённой совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов исследовательской или практической педагогической деятельности, соответствующую требованиям принятой образовательной парадигмы» [см.: 1, с. 8].

Понимание подхода как комплексного педагогического средства определяет его трёхкомпонентную структуру, включающую:

- основные (узловые, стержневые) идеи;
- принципы (совокупность или систему);
- методы и приёмы реализации.

В контексте нашего исследования мы будем использовать по-

нятие «**подход**» для обозначения теоретико-методологической основы, которая определяет характер рассмотрения, анализа, осмысления, описания, прогнозирования явлений и процессов, связанных с организацией и проведением централизованного тестирования.

В современных педагогических изысканиях можно обнаружить определения и анализ сущностных характеристик десятков подходов к проектированию образования. В их числе: половозрастной, индивидуальный, деятельностный, дифференцированный, системный, философско-антропологический, макрологический, синергетический, аксиологический, компетентностный, личностно-ориентированный, культурологический, коммуникативный, ситуационный, средовой, социокультурный, парадигмальный, цивилизационный, дисциплинарный, интегративный, квалиметрический и др. Следует принимать во внимание, что этот терминологический круг может существенно расширяться за счёт конструирования своего рода «уточняюще-калибровочных» определений. Например, идеи и положения системного и деятельностного подходов используются некоторыми исследователями для обоснования эффективности так называемого системно-деятельностного подхода к образованию. В ряде педагогических исследований обнаруживаются попытки объединить средовой и личностно-ориентированный подходы, философско-культурологический и культурологический, социокультурный и парадигмальный и т. п. Нельзя не заметить, насколько разнятся терминологические номинации подходов — не только по содержательному объёму и рядоположенности зафиксированных в них понятий, но и по точности соотношения «означаемого» (сути подхода) и «означающего» (его терминологического имени).

На современном этапе развития национальной системы образования Республики Беларусь разработка научно-теоретического обеспечения ЦТ как экзамена, имеющего высокую социальную значимость, должна быть в первую очередь нацелена на реализацию национальных интересов и приоритетов в сфере образования. В то же время на этапе проектирования и моделирования новейшей версии централизованного тестирования важное значение приобре-

тает учёт тенденций и векторов развития современной образовательной парадигмы в контексте развития информационного общества. Кроме того, необходимо принимать во внимание то, что в белорусском научно-педагогическом сообществе ведётся обсуждение разных функций и организационных вариантов (моделей) ЦТ.

Следует заметить, что, определяя наиболее эффективные, с нашей точки зрения, подходы к проектированию усовершенствованной модели ЦТ и её дальнейшей реализации, мы постарались в максимальной возможной степени учитывать названные позиции.

Особую, как бы консолидирующую, интегрирующую, роль в контексте согласованного использования всех возможных подходов, которые предлагается включить в перечень, мы отводим **комплексному подходу**. В данном случае понятие комплексности отсылает сразу к нескольким аспектам решения проблемы. В содержательном плане речь идёт о комплексной оценке образовательных — предметных, метапредметных и личностных — достижений обучающихся в аспекте их способности к освоению образовательных программ профессионального (среднего специального и высшего) образования. В организационном и управленческом планах следует говорить о комплексном характере осуществления различных действий, процедур, принятия решений и т. д., что призвано обеспечить высокий статус ЦТ как национального экзамена.

Проведение национального экзамена, который отвечал бы требованиям современной образовательной парадигмы, мы связываем с реализацией (наряду с некоторыми другими) **системного подхода**, рассматривая его как явление (феномен) макрологическое (макроуровня).

В последние десятилетия в педагогических исследованиях системный подход соотносится с рассмотрением соответствующих явлений и процессов в их взаимной связи и взаимодействии. Под системой подразумевается упорядоченное определённым образом множество взаимосвязанных элементов, образующих целостность; связь (как разновидность отношений) соединяет элементы системы таким образом, что изменение одного из них соответствует изменению другого, а

при отсутствии изменений одного отсутствуют соответствующие изменения другого [2, с. 13—14]. Иначе говоря, системный подход должен первоначально закладываться в любую претендующую на эффективность образовательную деятельность.

Сущность системного подхода в современных исследованиях (включая педагогические) выявляется через аспекты целеполагания, особой функциональности, структурности, целостности, релевантности. В новой образовательной парадигме данный подход приобретает черты явления макрологического.

В условиях новой информационной реальности системный подход обнаруживает свою эффективность на разных этапах и уровнях разработки и внедрения усовершенствованной модели ЦТ:

- на уровне/этапе таксономии (целеполагания);
- в процессе разработки экзаменационных материалов для оценки уровня образовательных достижений абитуриентов и их готовности к освоению программ профессионального образования;
- на уровне определения оптимальных механизмов, алгоритмов, действий организационно-управленческого характера;
- на уровне разработки ресурсного обеспечения и др.

Интересно, что в новейшем научном дискурсе в последние годы всё более востребованным оказывается собственно **макрологический подход**, особенно при изучении инновационных процессов [3]. Суть его связывается с фокусированием на взаимодействии — сочетании, конкуренции, последовательной смене — инновационных процессов; иначе говоря, последние рассматриваются в инновационном массиве. Некоторые исследователи предлагают расценивать макрологический подход в качестве одного из вариантов модернизации системы образования; в этом случае образовательная инноватика осмысливается как метод глубинных изменений человека, обусловленных культурной и социальной ситуацией [4]. В круг принципов инновационного развития образования включаются принципы опережающего развития образования, непрерывности образования, стратегического инвестиро-

вания, инновационности образовательного пространства, проектирования инновационного развития, открытости образования и общественного участия и др. Последние две из перечисленных позиций, на наш взгляд, можно рассматривать в ряду продуктивных принципов совершенствования ЦТ как национального экзамена.

В рамках обращения к системному подходу определённый интерес для нас представляют некоторые идеи и принципы антропологического подхода. По мнению В. Слободчикова, образование на современном этапе является самым масштабным (и едва ли не единственным) социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение базовых ценностей общества. **Антропологический подход**, ориентированный на поиск средств и условий становления «полного человека», нас интересует в данном случае не сам по себе, а в его пересечении с подходом системным [5], что раскрывается в принципах интеграции, системности, непрерывности развития (и личности, и процесса). Кроме того, особый интерес в контексте разработки модели национального экзамена с учётом специфики новой (динамичной) информационной реальности представляют такие принципы антропологического подхода, как адаптивность и вариативность: их актуальность обуславливается мобильностью современного социума.

В контексте совершенствования модели ЦТ с учётом специфики и векторов развития современной образовательной парадигмы существенным потенциалом обладают **деятельностный и компетентностный подходы**. Речь, прежде всего, идёт о реализации их идей и принципов при разработке экзаменационных материалов для проведения централизованного тестирования.

Как известно, в основе деятельностного подхода лежит идея осмысления деятельности как феномена, чья целостность обеспечивается взаимосвязанностью её основных компонентов: потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигнутых результатов [2].

Исследуя феномен инновационной деятельности, Ю. Карпова предлагает рассматривать её как своего рода метадеятельность, направленную на преобразова-

ние всего комплекса личностных средств и качеств субъекта. Причём эти личностные свойства призваны обеспечить не только адаптацию к стремительно меняющимся условиям социальной жизни и профессиональной деятельности, но и результативную возможность воздействовать на реальность [6]. Показательно, что формирование многих идей компетентного подхода в образовании исследователи связывают с результатами изучения ситуации на рынке труда и с определением тех требований, которые складываются на рынке труда по отношению к работнику [7].

В работах современных исследователей формируется общее понимание того, что «интегральным качеством современной личности является способность не адаптивного самоизменения, когда личность вынуждена приспособливаться к динамизму социальной жизни, а способность к такому смыслопорождению, которое равно устремлено как на изменение условий социальной жизни, так и на самоизменение» [6, с. 93–94].

Оценивая требования, предъявляемые социумом к современному образованию, можно сделать вывод о том, что сегодня качественный образовательный процесс обладает всеми параметрами инновационной деятельности. К числу ключевых индикаторов его результативности относят не только сформированность у обучающегося способностей к выполнению различных учебно-практических заданий на основе усвоенного содержания образования. По сути, речь идёт о нацеленности современного образования на личность инновационного, то есть в данном случае творческого, типа. В качестве ключевых признаков творческого (= инновационного) мышления выделяются «способность находить множество разных вариантов решения при одних и тех же условиях», а также «способность находить непротиворечивые решения противоречивой ситуации» [6, с. 94].

В контексте обсуждения совершенствования ЦТ как национального экзамена высокой значимости целесообразно говорить о применении таких контрольно-измерительных материалов, которые позволили бы абитуриентам актуализировать приобретённые знания, умения и навыки в *компетентном измерении*: продемонстрировать умение использовать пред-

метные, метапредметные и личностные компетенции для решения учебных задач в различных ситуациях (в том числе незнакомых и/или нестандартных). По сути, речь идёт о способности эффективно действовать в ситуации неопределённости.

В рамках новой модели ЦТ в сочетании с принципами реализации компетентного и деятельностного подходов могут быть использованы некоторые принципы **социокультурного подхода**. С методологической точки зрения он нацелен на создание условий для многовекторной самореализации человека, что в онтологическом аспекте предполагает взаимодействие аксиологического, экономического и деятельностного векторов. В определённом смысле социокультурный подход как методологическое явление также приобретает черты макрофеномена, поскольку в его содержательном поле находят отражение аксиологический, системно-деятельностный и рефлексивный подходы, модель «экономического человека», интегративный подход [8]. В аспекте нашего исследования наиболее продуктивными для целей ЦТ будут идеи, реализующиеся через логико-дидактические принципы и принципы опережающего образования.

По аналогии с точечным обращением к идеям и принципам социокультурного подхода для создания эффективного научно-теоретического обеспечения ЦТ целесообразным представляется использование некоторых положений **подхода средового**. Особую актуальность в новой информационной реальности приобретает, на наш взгляд, понимание образовательной среды как единства пространственно-предметного, технологического, социального компонентов (см., например: [9]). Ценность предложенной В. Ясвиным концепции для современного социокультурного пространства заключается в том, что образовательная среда ориентирована на формирование личности, которая постоянно самоактуализируется. Образовательный процесс в пространстве творческого типа основан на методологическом принципе так называемого *динамического соответствия* «педагогического процесса образования личности психологическому процессу её развития» [9, с. 233]. В контексте совершенствования средового компонента ЦТ наиболее важным из числа принципов

соответствующего подхода [9, с. 234—239] нам представляется принцип организации комплексной и гетерогенной образовательной среды. Речь в данном случае может идти об обеспечении для испытуемых максимально разнообразных (гетерогенность) возможностей для использования перцептивных, когнитивных и практических «каналов» самореализации (комплексность).

Наряду с подходами, которые можно определить как *общеметодологические* (комплексный, системный, деятельностный, компетентностный), важное значение на этапах анализа и интерпретации результатов испытаний имеет обращение к **нормативно-ориентированному** и/или **критериально-ориентированному (критериальному) подходам**.

Нормативно-ориентированный подход нацелен на сравнение образовательных достижений (уровня подготовленности) абитуриентов друг с другом или с тестовыми нормами, а также на выбор лучших абитуриентов для обучения в учреждении высшего образования [10].

В отличие от вышеупомянутого подхода критериально-ориентированный предполагает не сравнение обучающихся друг с другом, а соотнесение их образовательных результатов с требованиями к результатам обучения.

Иначе говоря, нормативно-ориентированные тесты создаются специально для сравнения испытуемых (например, абитуриентов), в то время как цель критериально-ориентированных — аттестация испытуемых (например, выпускников учреждений общего среднего образования) по определённому учебному предмету. Показательно, что для нормативно-ориентированных измерительных материалов на первый план выходит, прежде всего, сложность (трудность), с которой сопряжена дифференцирующая способность. В свою очередь, главным требованием к критериально-ориентированным материалам является их соответствие специфике и области содержания образования.

Существенно различаются интерпретации результатов испытаний, которые проводятся в рамках двух указанных подходов: «Результаты нормативно-ориентированного тестирования интерпретируются на основе статистически обоснованных тестовых норм. При этом имеется возможность определить положение

испытуемого относительно нормативной группы. Информации же о том, какие как усвоены те или иные разделы, элементы области содержания, нормативно-ориентированный тест даёт мало. Результаты критериально-ориентированного тестирования интерпретируются с точки зрения полноты освоения области содержания, согласно детальной спецификации теста» [11].

Очевидно, что в случае с ЦТ методологический выбор одного из указанных подходов будет напрямую зависеть от того, какой структурно-функциональной модели продвижения обучающихся по уровням национальной системы образования будет в перспективе отдано предпочтение.

Напомним, что первая модель предполагает раздельное проведение государственной итоговой аттестации по завершении обучения и воспитания на III ступени общего среднего образования и собственно централизованного тестирования как вступительного экзамена. В этом случае ранжирующим целям ЦТ в наибольшей мере отвечают положения и принципы нормативно-ориентированного подхода.

Вторая модель, как уже отмечалось ранее, направлена на организацию и проведение единого национального экзамена. Он призван стать полифункциональным, поскольку нацелен на одновременное выполнение функций выпускного экзамена по итогам обучения на уровне общего среднего образования и функций вступительных испытаний в учреждения среднего специального и высшего образования. В этом случае, на наш взгляд, необходимо говорить не о выборе между критериальным и нормативно-ориентированными подходами, а об их сочетании, например, если многофункциональность испытания реализуется поэтапно либо через дифференциацию функций разных компонентов. Тогда на первом этапе (в рамках одного компонента) испытания применяется критериально-ориентированный подход, а последующие этапы связаны с реализацией идеи нормативно-ориентированного.

Ранее уже отмечалось, что подход как методологическое понятие раскрывается в системе принципов.

Мы будем рассматривать **принцип** в качестве базового положения (требова-



ния), следование которому (в совокупности с выполнением других принципов) обеспечивает реализацию ключевых параметров ЦТ как национального экзамена.

В рамках данного исследования предлагается несколько отличный от традиционного способ представления принципов: не «внутри» каждого подхода, а по этапам (компонентам) реализации модели ЦТ. Это продиктовано, прежде всего, практической целесообразностью, то есть удобством использования данных материалов для решения конкретных практических задач. Полагая, что общие принципы, раскрывающие суть таких известных в современной педагогике подходов, как системный, деятельностный, компетентностный и др., детально описаны в трудах отечественных и зарубежных исследователей, в рамках нашей работы сделан акцент преимущественно на принципах специфических. Иначе говоря, с учётом целей исследования мы попытались очертить круг принципов, последовательная реализация которых будет играть решающую роль в процессе проектирования, разработки и внедрения обновлённой модели ЦТ.

Мы посчитали целесообразным представить массив принципов в виде нескольких блоков, коррелирующих с основными компонентами (этапами) централизованного тестирования. Таким образом, указанный *перечень групп принципов* составили четыре позиции:

- общие принципы организации и проведения ЦТ;
- принципы разработки контрольно-измерительных (экзаменационных) материалов;
- принципы оценивания экзаменационных работ;
- принципы анализа и интерпретации результатов.

Следует изначально принимать во внимание особый статус и функциональную роль отдельных блоков. Очевидно, что каждый из них обладает определённым (самостоятельным) функционалом. Вместе с тем только сложная согласованность (содержательная и функциональная) различных групп, являющаяся особой (динамичной) целостностью, обеспечивает эффективность разработки и использования новой модели ЦТ. При этом указанные блоки прин-

ципов могут расширяться и уточняться с учётом тенденций развития современного образовательного пространства и приоритетов национальной системы образования.

Кратко охарактеризуем эти группы.

1. *Общие принципы организации и проведения ЦТ*, как следует из самого названия группы, определяют общую «рамку» проектирования, создания и реализации испытания, как бы гарантирующую ему статус современного национального экзамена с высокой социальной значимостью. В границах этой группы представлены принципы:

- законности и социальной справедливости;
- прозрачности и понятности всех процедур;
- информационной безопасности;
- сочетания государственного (ведомственного) и общественного контроля за всеми этапами (организацией, ходом и проведением) испытаний;
- надёжности и объективности результатов экзамена;
- постоянного мониторинга результатов тестирования;
- публичности.

Пожалуй, лишь некоторые позиции из перечня предложенных нуждаются в кратком пояснении. В частности, включение принципа надёжности и объективности результатов экзамена в данную группу обусловлено его универсальным характером, определяющим социальную значимость национального экзамена. Принцип постоянного мониторинга результатов экзамена в данном контексте обеспечивает организаторов актуальной и достоверной информацией о его эффективности, позволяя оперативно принимать обоснованные решения не только организационно-управленческого, но и содержательного, методологического планов. В свою очередь, принцип публичности, не противореча последнему принципу, а также принципу информационной безопасности, предполагает доступность обобщённых (неперсонифицированных) результатов для всех заинтересованных (педагогов, специалистов системы образования, общественности).

Необходимо отметить, что все общие принципы организации и проведения ЦТ обладают аксиологичностью (имеют цен-

ностный характер) и социокультурной направленностью.

2. Особенность *принципов разработки контрольно-измерительных (экзаменационных) материалов* связана с тем, что в их корпусе можно выделить инвариантные позиции (чья реализация важна вне зависимости от изменений либо замены модели) и позиции, которые будут различаться для разных моделей ЦТ.

Следует обратить особое внимание на то, что компонентный состав этой группы принципов детерминируется как целевыми ориентирами и задачами развития национальной системы образования Республики Беларусь, так и (в значительной степени) отечественными традициями социально-политической, культурной жизни, образования и т. п.

Таким образом, к инвариантным принципам разработки измерительных материалов для проведения ЦТ предлагается отнести принципы:

- централизованности разработки;
- корреляции содержания образовательных программ общего среднего образования и контрольно-измерительных материалов для проведения ЦТ;
- надёжности и валидности инструментов измерения;
- содержательной сбалансированности и компетентностной ориентированности заданий.

Последняя позиция связана с необходимостью учитывать тенденции развития современного образования как компонента новой информационной реальности. Речь идёт о сбалансированной представленности в содержании экзаменационных материалов заданий, направленных на многоплановую оценку образовательных достижений абитуриентов. Это предполагает включение заданий на проверку уровня теоретических знаний и сформированности практических умений, оценивание способности применять полученные знания в незнакомых/нестандартных учебных ситуациях, оценивание «межпредметных и общеучебных умений в рамках предметных контрольно-измерительных материалов» [10, с. 442] и др.

Заметим, что перечень инвариантных принципов разработки экзаменационных материалов может дополняться в зависимости от выбора той или иной (моно-

функциональной или полифункциональной) модели централизованного тестирования.

Так, в случае предпочтения монофункциональной модели ЦТ (когда экзамену отводится роль вступительных испытаний в учреждения среднего специального или высшего образования) к постоянному перечню добавляется *принцип достаточной и необходимой сложности тестовых заданий*. То есть «задания не могут быть как слишком лёгкими, так и тяжёлыми. Их общий уровень сложности должен соответствовать уровню подготовки среднестатистического абитуриента текущего года по конкретному предмету» [12].

Если предпочтение отдаётся полифункциональному экзамену, совмещающему функции государственной итоговой аттестации по результатам обучения на уровне общего среднего образования и вступительных испытаний, существенное значение при составлении измерительных материалов приобретает реализация *принципа сочетания стандартизированной и индивидуализированности*. Речь идёт о том, что наряду со стандартизированными должны быть в достаточной степени представлены и задания, предусматривающие конструирование свободного ответа.

Отдельного обсуждения требует, на наш взгляд, целесообразность реализации *принципа дифференциации (уровневости) экзаменационных материалов*, что предполагает использование заданий различного уровня сложности для проведения испытаний для выпускников, изучавших учебные предметы на базовом и повышенном уровнях. Этот вопрос обсуждается современными исследователями в самых разных ситуациях: в контексте актуальных проблем проведения выпускного экзамена в современной школе; в рамках моделирования монофункционального ЦТ; в аспекте проектирования двухуровневого единого экзамена, когда выпускнику в ходе экзамена предлагается бланк ответов с заданиями аттестационного (часть А) и ранжирующего (часть В) уровней.

На наш взгляд, решение о реализации рассматриваемого принципа в процессе разработки материалов для национального экзамена с так называемой высокой стоимостью должно стать результатом многоплановых междисциплинарных ис-

следований, включающих не только комплекс педагогических позиций, но и социокультурную составляющую.

3. Одним из трёх ключевых факторов, определяющих качество информации в системе оценки эффективности и результативности образовательных достижений обучающихся, наряду со стимулирующей средой и согласованностью системы является качество оценки.

В контексте новейших международных исследований таковое рассматривается как понятие, охватывающее «...психометрическое качество инструментов, процессов и процедур, используемых в ходе проведения оценочных мероприятий», а также «такие проблемы, как структура и реализация мероприятий по оценке, экзаменационные вопросы или темы опроса, анализ и интерпретация ответов на вопросы, задаваемые в ходе оценивания, вопросы, темы, приемлемость методики отчётности по результатам оценки, экзамена или опроса и использования этих результатов» [13, с. 15].

Специалисты-тестологи утверждают, что структурообразующими техническими параметрами, свидетельствующими о качестве оценивания, служат надёжность и достоверность. Особую актуальность эти параметры приобретают в контексте разговора о принципах, на которых должно строиться оценивание в рамках вступительных испытаний высокой социальной значимости: «Надёжность предполагает, что информация, получаемая в результате оценки, должна быть точной, что является особо актуальным фактором для важных и связанных с высоким риском экзаменов, а также для мониторинга изменения тенденций с течением времени. Достоверность предполагает, что оценки по тесту представляют то, что они должны представлять, и могут использоваться по назначению» [13, с. 15]. Действенным способом обеспечить высокую надёжность и достоверность экзаменационных материалов выступает система их многоуровневой экспертной оценки.

С учётом вышеизложенного в число принципов оценивания экзаменационных работ испытуемых предлагается включать принципы:

- объективности и справедливости оценивания;
- единства подходов к оцениванию;

- централизации оценивания, обработки и шкалирования;
- надёжности, достоверности оценивания;
- сочетания стандартизированной (компьютерной, автоматизированной) и экспертной оценки (проверки экзаменационных работ).

Ещё одним актуальным предметом обсуждения должна, на наш взгляд, стать реализация *принципа интегративной оценки образовательных достижений*.

Многие современные исследователи полагают, что для минимизации рисков, связанных с реализацией действующей модели ЦТ в условиях динамично развивающихся образовательных систем, целесообразно осуществлять интегративную оценку образовательных достижений абитуриентов. Особенно важно это при принятии решений о приёме обучающихся в учреждения высшего образования. Иначе данный принцип можно назвать *принципом согласованного учёта результатов*, а именно результатов вступительных испытаний с применением стандартизированных процедур и материалов и «результатов накопительной системы образовательных достижений в школьной и внешкольной деятельности (портфолио), использующей различные методы и формы образовательных достижений» [10, с. 442].

С нашей точки зрения, реализация этого принципа в отечественной практике способствовала бы повышению качества и эффективности ЦТ как национального экзамена с высокой стоимостью (социальной значимостью).

4. Проблема анализа, интерпретации и использования результатов ЦТ, не первый год оставаясь предметом активного обсуждения в отечественном педагогическом дискурсе, приобретает особую актуальность в контексте совершенствования модели ЦТ как экзамена, обеспечивающего возможность продвижения обучающегося по уровням образования.

Одним из базовых условий построения объективной, достоверной системы координат для анализа и интерпретации результатов ЦТ является единство подходов к анализу результатов. В числе прочего это означает, что необходимо однозначно трактовать результаты выполнения одно-

го и того же задания разными испытуемыми.

Ещё один важный параметр эффективного анализа результатов ЦТ — его комплексность, то есть его многокомпонентная структура. На первом этапе осуществляется статистический (математический) анализ, на основе которого проводится анализ факторный. Он обращён к осмыслению реально существующих связей признаков, объектов, явлений или процессов. Факторный анализ осуществляется с помощью совокупности методов, которые позволяют выявлять скрытые, недоступные для непосредственного измерения явления, характерные черты и признаки объектов и процессов. Далее устанавливаются взаимосвязи и зависимости между выделенными и классифицированными параметрами, что составляет суть ещё одного компонента комплексного анализа — корреляционного анализа. Качественный анализ результатов экзамена, кроме всего прочего, предполагает и многофакторный педагогический анализ результатов испытания, в структуру которого современные исследователи включают такие составляющие, как дидактический, личностно-ориентированный, содержательный анализ статистических результатов [14] и др.

Что касается интерпретации результатов, то наряду с подробно описанными общими принципами теории интерпретации (см., например: [15]) ключевым условием непротиворечивости, вероятности, применимости интерпретации результатов ЦТ нам представляется её функциональная детерминированность. Иначе говоря, имеется в виду соотношение и обусловленность интерпретации (её методов, процедур, итоговых данных) целями и функциями той или иной (конкретной) модели централизованного тестирования.

В итоге к основным принципам анализа и интерпретации результатов ЦТ предлагается относить:

- принцип единства подходов к анализу результатов;
- принцип комплексности анализа;
- принцип функциональной обусловленности интерпретации.

Таким образом, инвариантный набор ключевых параметров централизованного тестирования как национального экзамена с высокой социальной значимостью,

призванного обеспечить эффективное продвижение обучающихся по уровням образовательной системы, включает:

- независимость реализации всех компонентов и процедур, обеспечиваемую внешним характером оценивания;
- равные возможности (доступность) участия в испытании;
- прозрачность процедур и механизмов;
- концептуально-методологическое единство подходов к организации, проведению, оцениванию, интерпретации и использованию результатов;
- чёткую регламентацию всех компонентов (этапов, процедур и др.);
- централизованный характер управления процессами;
- комплексную информационную безопасность.

К числу наиболее эффективных *обще-методологических подходов* к проектированию, организации и проведению ЦТ в контексте современной образовательной парадигмы мы относим:

- комплексный;
- системный;
- деятельностный;
- компетентностный.

В целях реализации указанных основных позиций могут быть использованы идеи макрологического, социокультурного, средового подходов.

В зависимости от спектра функций, которые возлагаются на ЦТ, наряду с указанными на этапе анализа и использования результатов испытаний будут востребованы положения нормативно-ориентированного или/и критериально-ориентированного (критериального) подходов.

Система принципов организации и проведения ЦТ может быть представлена в виде четырёхкомпонентной структурированной целостности, которая одновременно с общими позициями по организации и проведению национального экзамена включает принципы разработки экзаменационных материалов, оценивания результатов тестирования, а также анализа и интерпретации последних.

Каждая из групп принципов, обладая самостоятельным функционалом, тесным образом связана с другими компонентами системы, сложная целостность кото-

рых и определяет параметры предлагаемой модели ЦТ как современного национального экзамена с высокой стоимостью (социальной значимостью).

### Список цитированных источников

1. Кукуев, А. И. Андрагогический подход в педагогике / А. И. Кукуев. — Ростов н/Д : ИПО ПИ ЮФУ, 2009. — 328 с.
2. Гребенюк, О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк ; Калинингр. ун-т. — Калининград, 2000. — 572 с.
3. Блейхер, О. В. Взаимодействие инновационных образовательных процессов как необходимое условие модернизации образования при становлении постиндустриального общества / О. В. Блейхер // Управление общественными и экономическими системами. Многопредметный научный журнал. Орловский государственный технический университет [Электронный ресурс]. — Орёл, 2006. — Режим доступа : <http://bali.ostu.ru>. — Дата доступа : 12.08.2016.
4. Утёмов, В. В. Задачи открытого типа как инструмент формирования инновационного мышления / В. В. Утёмов // Молодой учёный. — 2011. — № 1. — С. 237—240.
5. Слободчиков, В. И. Инновационное образование / В. И. Слободчиков // Школьные технологии. — 2005. — № 2. — С. 4—11.
6. Герасимов, Г. И. Инновации в образовании : сущность и социальные механизмы (социологический аспект) / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. — Ростов н/Д : НМД «Логос», 1999. — 136 с.
7. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3—12.
8. Яковлева, Н. И. Модернизация системы профессионально-педагогической переподготовки кадров : социокультурный подход / Н. И. Яковлева // Инновации в образовании. — 2010. — № 8. — С. 14—31.
9. Ясвин, В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.
10. Черных, А. И. Единый государственный экзамен как современный измерительный инструмент, новая форма аттестации и механизм преемственности общего и профессионального образования / А. И. Черных // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — № 11. — С. 434—445.
11. Ким, В. С. Тестирование учебных достижений : монография / В. С. Ким. — Уссурийск : Изд-во УГПИ, 2007. — 214 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://uss.dvfu.ru/static/kim\\_testing\\_monograph/index.html](http://uss.dvfu.ru/static/kim_testing_monograph/index.html). — Дата доступа : 15.08.2016.
12. Феськов, Н. ЦТ и ЕГЭ: птицы из одного гнезда? / Н. Феськов // УО «Республиканский институт контроля знаний». Официальный портал [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://rikc.by/20-stati.html>. — Дата доступа : 20.07.2016.
13. Кларк, М. Что является наиболее важным в системах оценки достижений учащихся : основные ориентиры / М. Кларк. — Международный банк реконструкции и развития / Всемирный банк, 2014. — 64 с.
14. Сучкова, Л. А. Централизованное тестирование как средство экспертизы качества образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Сучкова. — Ростов н/Д, 2000. — 234 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/centralizovannoe-testirovanie-kak-sredstvo-jekspertizy-kachestva-obrazovaniya.html>. — Дата доступа : 16.08.2016.
15. Демьянков, В. З. Основы теории интерпретации и её приложения в вычислительной лингвистике / В. З. Демьянков. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 76 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.infolex.ru/Osn.html>. — Дата доступа : 16.08.2016.

Материал поступил в редакцию 11.10.2016.

## Содержание и структура учебного раздела «Стили речи» в курсе русского языка в V–IX классах

**Р. С. Сидоренко,**  
кандидат педагогических наук

В статье обосновывается методическая оправданность взаимосвязанного изучения трёх традиционных направлений стилистики: стилистических средств всех уровней русского языка, функциональных стилей речи и стилистики текстов разных стилей (видов речевой деятельности) в V–IX классах учреждений общего среднего образования.

**Ключевые слова:** стили речи, стилистические средства, функциональные стили речи, стилистика текстов разных стилей.

The article substantiates methodological justification of the related study of the three traditional directions in stylistics: stylistic means at all levels of the Russian language, functional speech styles and stylistics of different text styles (speech activity types) in classes V–IX of general secondary education institutions.

**Keywords:** speech styles, stylistic means, functional speech styles, stylistics of different text styles.

Научной основой содержания и структуры учебного раздела «Стили речи» в действующих программах и учебниках по русскому языку в системе общего среднего образования послужила теория В. В. Виноградова, объединившая для изучения разные вопросы стилистики по трём основным её направлениям — стилистика языка (стилистические ресурсы всех уровней языковой системы), функциональные стили речи (стилистика речи, то есть употребление языковых средств в различных стилях речи) и стилистика языка художественной литературы. «Предметом стилистики, — отмечал В. В. Виноградов, — являются все области и все способы использования языка, в особенности литературного» [1, с. 10].

На вопрос «Что есть стилистика?» Г. Я. Солганик отвечает: «Стилистика — это развитая наука, имеющая несколько важных направлений. И, по существу, можно говорить не об одной, а о нескольких стилистике. Так, есть очень влиятельная *функциональная стилистика*, изучающая функционально-стилистическую дифференциацию (расслоение) языка, то есть функциональные стили. Есть *практическая стилистика*, анализирующая закономерности, целесообразность, уместность употребления слов, оборотов, грамматических форм и конструкций в речи. Есть *стилистика текста* — молодая, бурно развивающаяся наука, изучающая закономерности построения и функционирования текстов» [6, с. 18].

Как показывает практика работы, методически оправданной является такая система изучения стилистики, в процессе которой учащиеся вначале знакомятся со стилистическими средствами всех разделов русского языка, а также с функциональными стилями и их жанрово-стилистическими разновидностями в курсе V–IX классов. Затем в X–XI классах изучаются стилистические особенности языка текстов раз-

ных стилей, и на этой основе у учащихся формируются умения самостоятельного построения текстов различных функционально-стилевых типов речи.

Указанная последовательность в изучении стилистического (теоретического и практического) материала способствует более осознанному и глубокому овладению знаниями о стилистической дифференциации языка. При этом формируются очень полезные умения «свёртывать» и «сжимать» информацию. Текст, который получается в результате фиксации уже известной информации, является *вторичным* и представляет собой *трансформацию*. Последняя в данном случае предполагает сжатие текста в целях выявления его главной информации. Речь идёт о таких видах деятельности, как *тезисы, реферат, конспект* и *школьное изложение*, над которыми работают учащиеся в рамках учебной программы по русскому языку в X—XI классах.

Стилистика языка как первое направление, связанное с изучением стилистических качеств языковых единиц, является важнейшим предметом стилистики, поскольку содержание этого направления охватывает все уровни языковой системы: звуковой строй, словарь и фразеологию, грамматику. Язык как единство взаимосвязанных сторон — системы и функционирования — представляет нормативный аспект стилистики, содержательный блок которого нацелен на формирование языковой и речевой компетенций, овладение которыми обеспечивается изучением стилистических ресурсов языка и экспрессивных, эмоциональных и оценочных оттенков и значений языковых единиц по основным уровням языка: **фонетика и стилистика:** звуковая выразительность речи, включающая её благозвучие, гармонию, использование ритма, рифмы, *ассонанса* (например, употребление слов с одними и теми же гласными звуками: «В тучу, в гулки потёмки губы выкатил рожок, с губ свисает на тесёмке звука сдавленный кружок» (Э. Багрицкий), с помощью такого приёма звучание стихов происходит более мелодично), *аллитерации* (например, повторение в одном или нескольких предложениях одинаковых согласных звуков или звукосочетаний: «Ветер, ветер, ты могуч, Ты гоняешь стаи туч. Ты волнуешь сине море, Всюду веешь на просторе» (А. Пушкин), благодаря исполь-

зованию шипящих согласных создаётся ощущение шума воздушной струи), ударения (типа *кило́метр — киломе́тр; краси́вее — красивее́; добы́ча — до́быча* и др.). Следующий содержательный блок стилистических средств составляют: **лексика и стилистика:** стилистические синонимы в речи (*старикан — старик — старец — старичок; красотка — красавица — красна девица; жаловаться — сетовать — плакаться — скулить* и др.); стилистические возможности антонимов (*общительный — замкнутый, уважать — презирать*), омонимов (частица — часть, степень, количество чего-нибудь и частица — служебное слово и т. д.); **фразеология и стилистика:** фразеология разговорная, книжная, нейтральная (собственно разговорная фразеология: *попасть в переплёт, лёгок на помине*; разговорно-просторечная: *наломать дров, заморить червячка*); книжная фразеология: научная (*коэффициент полезного действия, доказательство от противного*); официально-деловая (*отдать распоряжение, трудовое соглашение*); публицистическая (*сесть за стол переговоров, мирные инициативы*); пословицы и поговорки русского народа как один из основных источников фразеологии. В состав последнего блока входят: **словообразование и стилистика:** словообразовательные морфемы, придающие словам книжную окраску: приставки (*воспеть, возглавить, псевдополезный, антивоенный, испить* и др.); суффиксы (*будущность, гражданство, первенство, адресовать*); придающие разговорную стилистическую окраску: приставки (*раскудрявый, наговорить* и др.), суффиксы (*неотложка, громила, говорун, гулёна* и др.); суффиксы субъективной оценки (*доми́на, сестри́чка, толсте́нный, руче́нька, полюшко, былино́чка* и др.); **морфология и стилистика: стилистические средства существительных:** синонимия форм рода (*туфля — туфель, рельс — рельса*); числа (*масло — масла́, ветер — ветры, инициатива — инициативы*); падежных форм: именительного падежа (*инженеры — инженера, сыны — сыновья*), родительного (*снега — снегу, граммов — грамм, яслей — ясель*), творительного (*весной — весною, дочерями — дочерьми*), предложного (*в отпуске — в отпуску*); **стилистические средства прилагательных:** синонимия полных и кратких форм (*задача сложная — задача сложна*), форм степеней сравнения (*более — больше, сильнее — сильней,*

скромнее — более скромный, самый важный — наиболее важный — важнейший); **стилистика числительных:** синонимия количественных и собирательных числительных (*две подруги — двое подруг*), сочетаний с количественными числительными (*по пяти — по пять (рублей)*), более четырёхсот — более четырёхста (человек), по несколько — по несколько, около полугода — около полгода); **стилистические особенности местоимений:** личных (*их — ихний, у неё — у ней*), определительных (*сам — самый, этот — данный*), неопределённых (*что-то, нечто, что-нибудь, кто-то, некто, кто-нибудь* и др.); **стилистика глагольных форм:** вида (*сосредоточивать — сосредотачивать, простужаться — простуживаться*), наклонения (*выброси — выбрось, достигнуть — достичь*), времени (*сох — сохнул, выздороветь — выздоровлю*); **стилистика наречий:** стилистические различия форм сравнительной и превосходной степени наречий (*интересно — наиболее интересно*), синонимия словообразовательных форм наречий (*быстро — по-быстрому, тихо — по-тихому*); **синтаксис и стилистика:** стилистическая характеристика синонимических словосочетаний (*квартира номер десять — квартира десять, ехать на автобусе — ехать автобусом, романы Тургенева — тургеневские романы* и др.); простое предложение: синонимия простых предложений: личных и безличных (*Он не спит. — Ему не спится. Быть дождю. — Будет дождь.*), предложений с действительным и страдательным оборотом (*Машина убирает снег. — Снег убирается машиной.*); стилистические особенности разных типов сложных предложений; стилистическая характеристика параллельных синтаксических конструкций: обособленных причастных оборотов и определительных придаточных оборотов; предложно-падежных конструкций, обособленных оборотов и обстоятельственных придаточных предложений времени, цели, причины, условия, уступки (типа *По окончании школы я поступил в институт. — Окончив школу, я поступил в институт. — После того как я окончил школу, я поступил в институт.*).

По утверждению исследователей Л. К. Граудиной, М. А. Мищеринной и Н. Н. Соловьёвой, «языковые единицы, помимо основного значения, могут иметь эмоциональную (оценочную) или стилистическую окраску, то есть быть экспрессивными.

Экспрессивность можно выразить на всех языковых уровнях:

- на фонетическом — с помощью интонации;
- на морфологическом и словообразовательном — с помощью уничижительных и ласкательных аффиксов;
- на лексическом — с помощью слов, которые имеют оценочное значение помимо основного предметно-логического, а также с помощью междометий и усилительных частиц;
- на синтаксическом — с помощью инверсии, эллиптических предложений, повторов, разнообразных стилистических фигур.

Различают эмоционально-экспрессивную (оценочную) и функционально-стилевую окрашенность языковых единиц.

Первая связана с выражением отношения к предмету, его оценкой, которая может быть положительной: возвышенной (*держава, величие*); одобрительной (*прекрасный, полезный*); ласкательной (*рученька, цветок*); пренебрежительной (*замухрышка, болтун*); презрительной (*хвастун, анонимка*); неодобрительной (*брюзга, зануда*); бранной (*аферист, проходимец*) и др.

Вторая (функционально-стилевая) определяется частотным употреблением какой-либо языковой единицы в конкретной сфере употребления» [3, с. 203—204].

Что же касается второго направления стилистики — функциональные стили, то сведения об основных чертах функциональных стилей необходимы учащимся для освоения стилистической компетенции, поскольку без этих знаний невозможно полное овладение нормами литературного языка и собственно языковой компетенцией. Анализ содержательных компонентов определения, данного В. В. Виноградовым, является подтверждением роли сведений об основных чертах функциональных стилей для овладения учащимися нормами литературного языка: «Функциональный стиль — это исторически сложившаяся и общественно осознанная разновидность литературного языка, функционирующая в определённой сфере человеческой деятельности и общения, создаваемая особенностями употребления в этой сфере языковых средств и их специфической организацией» [2, с. 92].

Содержательные компоненты дефиниции понятия «функциональный стиль» свидетельствуют, во-первых, о том, что «это



исторически сложившаяся и общественно осознанная разновидность литературного языка»; во-вторых, что указанная разновидность системы языка предназначена для функционирования «в определённой сфере человеческой деятельности и общения»; в-третьих, что данная разновидность языковых средств обладает «специфической организацией». Всё вышесказанное даёт основания для следующего вывода: в основе классификации стилей находятся прежде всего *экстралингвистические факторы* — сфера применения языка, обусловленная ею тематика и цели общения, которые соотносятся с видами деятельности человека: наукой, правом, политикой, искусством и др.

Отбор учебного материала по разделу «Стили речи» для изучения в V—IX классах подчинён общей цели курса стилистики и его главным задачам:

- ознакомить учащихся с основными параметрами каждого стиля: сфера применения; задачи стиля речи; основные стилевые черты; характерные языковые особенности; основные жанры;
- расширить и углубить знания учащихся о стилистических средствах фонетики, орфоэпии, лексики, фразеологии, словообразования, морфологии и синтаксиса, показав их роль в создании стилистической синонимии языка, а также в организации функциональных стилей;
- углубить знания учащихся о функционально-стилистической дифференциации языка, дав развёрнутую характеристику основных стилей и выделив нормативный аспект характеристики стилей;
- формировать умения стилистического анализа текстов различных стилей;
- формировать умения составлять тексты различных стилей речи.

Речевые разделы «Культура речи», «Текст», «Стили речи», «Жанры речи» в курсе русского языка изучаются концентрически с V по IX классы, что позволяет учитывать возрастные возможности учащихся, обеспечивать ознакомление с необходимым теоретическим материалом для формирования речевых умений, а также прочность усвоения в результате возвращения в каждом последующем классе на новом уровне и в расширенном объёме и, что особенно важно, даёт возмож-

ность осознавать языковые и речевые явления во взаимосвязи и одновременно формировать и совершенствовать языковую, речевую и коммуникативную компетенции учащихся.

Языковой курс каждого класса открывается разделом «Текст», содержание которого вооружает учащихся необходимыми знаниями по теории текстообразования и развивает умение свободно создавать тексты с учётом речевой ситуации.

В V классе начинается ознакомление учащихся с элементами стилистики. На основе освоения признаков речевой ситуации: с кем говорим? где? с какой целью? — вводится понятие «стили речи». «Стили речи — это виды речи. Их употребление зависит от речевой ситуации» [4, с. 41]. Практическая работа по овладению сведениями по стилистике в V классе направлена на формирование экстралингвистических типических признаков (сфера применения, тематика и цель общения), обусловленных видами речевой деятельности человека, которые, в свою очередь, соотносятся с наиболее социально значимыми формами общественной деятельности: наукой, общественно-политической, художественной и др. На этой основе для изучения в V—IX классах определяются **книжные** (научный, официально-деловой, публицистический, художественный) и **разговорный** стили речи.

**Научный стиль** обычно употребляется для сообщения и объяснения научных сведений, для более точного объяснения фактов окружающей действительности в определённых областях знаний, используется в учебниках, словарях, справочниках, научных трудах и т. д. **Официально-деловой стиль** обслуживает сферу официально-деловых отношений, которые возникают между организациями внутри них, между организациями и частными лицами в процессе производственной, хозяйственной и юридической деятельности, применяется при написании различных документов: акт, отчёт, служебное письмо, постановление, приказ и т. п. **Публицистический стиль** используется в различных газетных и журнальных жанрах, посвящённых общественно значимой и политической тематике, а также в выступлениях на митингах, собраниях, по радио, телевидению и т. д.; основная цель этого стиля — сформулировать определённое отношение к сообщаемому.

**Художественный стиль** — стиль художественной литературы, отличается яркой авторской индивидуальностью, использованием языковых средств других функциональных стилей. **Разговорный стиль**, экстралингвистической основой которого является сфера бытовых отношений, применяется для общения в неофициальной обстановке в разговорах и беседе со знакомыми людьми.

Методическая система упражнений, представленных в учебнике V класса, с помощью которых закрепляются знания и формируются умения по разделу «Стили речи», направлена: 1) на ознакомление учащихся с основными понятиями стилей речи: «речевая ситуация», «стиль речи», «книжные стили» (научный, художественный, официально-деловой, публицистический) и «разговорный стиль», основными параметрами каждого стиля («сфера применения», «задачи стиля речи»), а также 2) на узнавание изучаемого явления: определить стилевую и жанровую принадлежность текста; сопоставить тексты, написанные на одну тему, но в разных стилях; 3) на построение текстов по конкретным образцам, по заданным характеристикам: в соответствии с определённой сферой общения, ситуацией, темой.

В VI классе продолжается ознакомление учащихся со следующими параметрами, характерными для каждого стиля: 1) отличительные черты; 2) языковые средства; 3) жанры речи.

Необходимо отметить, что концентрический принцип изучения содержания речевых разделов даёт возможность возвращаться к ранее усвоенному материалу с целью осознания учащимися взаимосвязи языковых и речевых явлений в текстах разных стилей речи. Приведём примеры учебной информации по разделу «Стили речи» в VI классе, усвоение которой осуществляется с учётом теоретического материала, изученного в V классе.

### Научный стиль речи

«**Задача** научного стиля — сообщить точные сведения о предметах и явлениях, объяснить причину явления, события и т. д.

**Используется** в научных работах, журналах, в учебниках, в выступлениях на научные темы.

**Отличительные черты:** точность, доказательность, неэмоциональность.

**Языковые средства:** книжная лексика (*выводы, система, явление* и т. д.), в том числе научные термины (*синтаксис, пунктуация, лексика* и т. д.), имена существительные среднего рода, образованные от глаголов (*возникновение, сопротивление, понимание, рассмотрение*), глаголы в форме 3-го лица настоящего времени (*обозначают, употребляются, измеряются, считается*).

**Жанры:** учебное сообщение, научный доклад, научная статья, лекция и т. д.» [5, с. 31].

### Публицистический стиль речи

«**Задача** публицистического стиля — воздействовать на разум и чувства читателя или слушателя, формировать определённое отношение к предмету речи.

**Используется** в статьях газет, в передачах радио и телевидения, в выступлениях на собраниях и митингах.

**Отличительные черты:** яркость, призывность, общедоступность, логичность, доказательность, эмоциональность.

**Языковые средства:** совмещение в одном тексте, выступлении книжных и разговорных слов и выражений (*труженик, тунейдец, пальца в рот не клади, задать пару* и т. д.); использование слов в переносном значении (*белое золото — хлопок, голубые дороги — водные пути*), вопросительных и побудительных предложений, обращений, предложений с обратным порядком слов.

В текстах публицистического стиля часто в качестве средства связи предложений используется и одинаковый порядок членов предложения.

**Жанры:** статья, репортаж, очерк и др.» [5, с. 33].

### Официально-деловой стиль речи

«**Задача** официально-делового стиля — дать определённую инструкцию, кого-нибудь известить, пригласить, выразить просьбу.

**Используется** в государственных документах (законах, указах, постановлениях и др.), в официальной переписке учреждений, в деловых бумагах (протоколах). Употребляется преимущественно в письменной форме.

**Отличительные черты:** стандартная форма, конкретность и краткость изложения, отсутствие эмоциональности и образности в текстах.

**Языковые средства:**

- 1) стандартные выражения (*отмечены следующие недостатки, выдана для представления, на Ваш №... сообщаем, прослушав и обсудив* и т. д.);
- 2) названия лиц по их функции (*квартиросъёмщик, налогоплательщик, вкладчик, арендатор* и т. д.) и документов (*распоряжение, приказ, справка, служебное письмо, служебная записка, телеграмма* и т. д.);
- 3) употребление существительных среднего рода, образованных от глаголов (*использование, наказание, хранение, утверждение, распределение* и т. д.), глаголов в неопределённой форме (*утвердить, поступить, обязать, отменить* и т. д.) и в форме настоящего времени (*показываю, становлю*).

В синтаксисе официально-делового стиля преобладают сложные предложения.

**Жанры:** государственные акты, законы, договоры, уставы, инструкции, официальные сообщения, разные виды документации в учреждениях (заявление, автобиография, отчёт, протокол) и др.» [5, с. 35—36].

**Художественный стиль речи**

«**Задача** художественного стиля — изобразить с помощью языковых средств предмет, событие, передать чувства, впечатления.

**Используется** в художественных произведениях.

**Отличительные черты:** конкретность, образность, эмоциональность.

**Языковые средства:** все языковые и выразительные средства (синонимы, антонимы, слова в переносном значении и др.).

**Жанры:** рассказ, повесть, роман, стихотворение, поэма, басня и др.» [5, с. 29].

В VII классе учащиеся овладевают языковыми стилистическими средствами передачи статики и динамики текста; умениями выделения и анализа выразительных языковых средств в текстах различных стилей речи, стилистического анализа текста, использования глагольных форм в переносном значении и в этикетной функции; употребления предложений с причастным оборотом и сложных предложений как синонимов, оправданного употребления деепричастий для обозначения добавочного действия, предложений с деепричастиями и предложений с од-

нородными глаголами-сказуемыми как синонимов; использования наречий как средства связи предложений в тексте и как средства характеристики действия и признака с учётом типа речи и стиля текста; употребления синонимичных предложений, союзов с учётом их стилистической дифференциации; книжных предлогов в официально-деловом стиле.

В VII—IX классах продолжается работа учащихся над овладением языковыми синтаксическими средствами функциональных стилей речи, композиционным оформлением текстов различных стилей на основе учёта связного развёртывания заданной темы, коммуникативно оправданного выбором языковых средств для жанров различных стилей, реализации авторского замысла, выражения авторского отношения к изображаемому; уместного использования в предложении синонимичных словосочетаний, синонимичных простых, осложнённых предложений, различных типов сложных предложений в описании, повествовании, рассуждении, в различных стилях как источника богатства и разнообразия речи.

Приведём примеры заданий, которые даны в учебниках «Русский язык» (V—IX классы) для закрепления стилистических сведений.

**V класс**

- 1. Прочитайте. Охарактеризуйте речевую ситуацию. Определите стиль.

Может быть два вида занятий: учение с мучением и учение с увлечением.

Учение с мучением дело известное: бродишь по комнате и никак не заставишь себя открыть книгу. Наконец откроешь, а в ней всё непонятно и скучно. Ну ладно, сегодня кое-как выучишь урок. А завтра опять садиться за учебники, опять это мучение!

А учение с увлечением! Человек торопится домой, чтобы скорее сесть за книгу. Человеку всё интересно, ему хочется всё знать, и в голове у него возникают тысячи разных вопросов (*По С. Соловей-чику*).

- 2. Спишите часть текста, в которой говорится об учении с увлечением.
- Прочитайте. Назовите тему и определите стиль каждого текста. В одном из текстов найдите речевую ошибку.

1. Минск... Город моей молодости. Перенёсший войну, но вечно юный, светлый, приветливый...

Я стою у Монуумента Победы. Голубой язык пламени взлетает, колышется и, кажется, вот-вот погаснет. Нет, не гаснет. Не может погаснуть. Он вечный, этот огонь над солдатской могилой *(По И. Шамякину)*.

2. А это письмо я тебе уже из Минска пишу. Мы сюда ночью приехали. Сегодня утром я подошёл к окну и даже вскрикнул: такая красивая красота вокруг. Дома большие, и улицы ровные-преровные. Я давно сюда приехать хотел, теперь всё осматрю! *(По В. Филиппенко)*.

3. Впервые город Минск упоминается в исторических документах в 1067 году. Первоначальное его название «Менск». Древний Минск был центром торговли славянских племён. Денег в то время не существовало, и поэтому один товар обменивался на другой. От слова *мена* и произошло название «Менск», позднее превратившееся в «Минск» *(По И. Хаткевичу)*.

## VI класс

- 1. Прочитайте. Обратите внимание на то, как А. Пушкин только с помощью общеупотребительных слов создал художественные картины.

Сквозь волнистые туманы  
Пробирается луна,  
На печальные поляны  
Льёт печально свет она.

\* \* \*

По дороге зимней, скучной  
Тройка борзая бежит,  
Колокольчик однозвучный  
Утомительно гремит.

- 2. Объясните особенность употребления сочетаний слов: *пробирается луна; печальные поляны; льёт печально свет она; по дороге зимней, скучной; колокольчик однозвучный утомительно гремит.*

- 1. Прочитайте текст, определите его тип и стиль. Какие подтемы отобраны для раскрытия темы текста?

### В Беловежской пуце

Беловежская пуца — один из старейших заповедников мира. Это место объявлено заповедным ещё в XII веке. Лежит Беловежская пуца на границе с Польшей.

Зима в пуце обычно короткая и бело-снежная. Весна там ранняя, а лето тёплое, с частыми дождями.

Пуца — единственное место в мире, где сохранились современники мамонта — мощные зубры, их около двухсот. Из копытных Беловежской пуцы очень ценны и благородны европейские олени. Это высокое, стройное животное, светло-коричневого цвета, с лёгкими ветвистыми рогами. В заповеднике создан исторический музей природы Беловежской пуцы, постоянно работает метеостанция *(По Е. Климику)*.

- 2. Составьте план текста и по плану перескажите его содержание.

**Объявление** — документ, извещающий о каком-нибудь событии. Составляется обычно по следующему плану:

1. Название документа.
2. Когда.
3. Где.
4. Что состоится.
5. Автор объявления.

- 1. Прочитайте. Образец какого документа представляет текст? Озаглавьте его.

18 ноября в 14.00 в актовом зале состоится общее собрание участников хора.  
*Староста хора.*

- 2. Составьте объявление о каком-либо событии и запишите его.

## VII класс

- 1. Прочитайте. Определите стиль речи, аргументируйте свою точку зрения.

### Знаете ли вы, что такое пиктография?

Пиктография — древнейший вид письма, письмо рисунками.

Для пиктографии не нужен алфавит, необходимо только похоже изображать предметы и **ситуации**. Читающий пиктограмму не связан какими-либо правилами чтения — он должен лишь узнать, правильно осознать изображённое.

Некоторые виды пиктографии используются и в наши дни. Например, на вывесках изображены ботинки — значит, здесь чинят обувь. А если нарисованы часы — значит, здесь мастерская по ремонту часов.

Иногда пиктограммы рассчитаны на людей, которые не знают языка: например, в гостиницах для иностранцев у кнопка звонков в номере изображены официант и уборщица.

Но пиктография годится лишь для передачи всего конкретного, естественного, а изображение и обозначение отвлечённых понятий возможно только с помощью более сложных систем письма («Энциклопедический словарь юного филолога»).

2. Выпишите из текста языковые сведения, характерные для научного стиля речи, в следующей последовательности: а) научные термины; б) имена существительные среднего рода, образованные от глаголов.
3. Сделайте вывод об употреблении языковых средств в данном тексте.

### VIII класс

1. Прочитайте. Определите стиль и тип речи, внутреннюю форму текста (тему и авторский замысел) и средства, реализующие внешнюю форму текста (композицию, тип речи, опорные слова).

#### Творческая «лаборатория» писателя и читателя

Искусство действует на нас непосредственно своими образами, увлекает, заставляет переживать происходящее. Мы забываем, что находимся в театре, в картинной галерее, читаем книгу... Но многие, и, быть может, самые любознательные и проницательные, не довольствуются этим. Их интересует ещё, как «сделано» само художественное произведение. И этот интерес далеко не праздный: он помогает глубже понять искусство, ведёт нас в творческую «лабораторию» художника, писателя. Умение видеть, как «сделан» художественный текст, отнюдь не мешает воспринимать его эстетически. Напротив, оно помогает сделать такое восприятие более совершенным и тонким. Необходимо выработать в себе умение анализировать литературный текст, создать свою собственную творческую «лабораторию» изучения поэтического языка. Конечно, «лаборатория» писателя и читателя — это не одно и то же. Многие в творческой истории создания литературного произведения остаётся так и неузнанным, неясным и даже загадочным. Но гораздо важнее другое: вдумчивый читатель, следя за писателем, проделывает сходный путь, переживает сходные чувства, представляет себе сходные образы, продумывает сходные мысли, учится у писателя мастерству художественного слова (По Л. Новикову).

2. Объясните значение слова *лаборатория*. Подумайте, почему автор вынес это слово

в заголовок. Для подготовки какого сообщения можно использовать данный текст?

3. Найдите в тексте глагольные формы. Определите их вид. Какие глаголы (совершенного или несовершенного вида) преобладают в тексте? Почему?

### IX класс

Учащиеся IX класса должны уметь производить стилистический анализ текста по плану. План и пример стилистического анализа текста даны на форзаце учебника «Русский язык», 6 класс.

#### ПЛАН

1. Определите стиль текста, его задачи.
2. Определите тему текста, сформулируйте его основную мысль. Какова общая цель автора?
3. Определите композицию текста в зависимости от его типа.
4. Выделите языковые средства, используемые автором для раскрытия темы, укажите их функцию в тексте:
  - а) слова употребительные, книжные, разговорные, многозначные;
  - б) слова и фразеологизмы со значением оценки;
  - в) слова устаревшие, заимствованные, профессиональные, неологизмы, термины;
  - г) синонимы, антонимы, однокоренные слова;
  - д) слова в переносном значении (эпитеты, олицетворения, метафоры, сравнения).

#### ПРИМЕР СТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Детство как почва, в которую падают семена. Они крохотные, их не видно, но они есть. Потом они начинают прорастать. Биография человеческой души, человеческого сердца — это прорастание семян, развитие их в крепкие, большие... растения. Некоторые становятся чистыми и яркими цветами, некоторые — злым чертополохом. Всякая черта характера взрослого человека, всякое качество его души и, может быть, даже всякий его поступок имели в детстве свой зародыш, своё семечко (По В. Солоухину).

1. Стиль текста — художественный. Его задача — передача размышлений автора.
2. Тема текста — роль детства в жизни человека. Основная мысль — в дет-

стве закладывается основа личности человека, его судьба. Цель автора — поделиться с читателем жизненным наблюдением, выраженным в эмоциональной форме.

3. Это текст-рассуждение: 1-е предложение — тезис, остальные предложения его обосновывают, последнее предложение — вывод.
4. В тексте используются знакомые всем слова; много прилагательных со значением оценки (*крохотные, крепкие, большие, чистые, яркие, злые*), которые помогают передать авторский взгляд; употребляются в качестве синонимов слова *душа* — *сердце, крепкие* — *большие* и в качестве антонимов слова *цветы* — *чертополох*, они реализуют развёрнутое сравнение (*детство* — *почва*).

Функциональные стили как наиболее общие стилевые разновидности связаны с использованием языка в разных сферах и условиях общения, чем определяется требование организации работы учащихся по овладению знаниями и практическими умениями при изучении всех уровней языковой системы в V—IX классах.

В результате изучения курса русского языка учащиеся должны:

- знать стилистические средства языка и уметь находить их в тексте;
- уметь определять стили речи и анализировать письменные и устные тексты разных стилей;
- владеть разнообразными приёмами стилистического анализа;
- уметь оценивать стилистическую целесообразность использования в речи разных языковых средств; уметь самим правильно выбирать и употреблять эти средства в соответствии с их закреплённостью за тем или иным функциональным стилем и жанром речи;
- уметь находить и исправлять речевые ошибки в самостоятельно написанных текстах.

Реализация требований программы по разделу «Стили речи» во многом будет зависеть от использования учителем конкретных методов и приёмов работы над всеми разделами курса русского языка в V—IX классах.

### Список цитированных источников

1. Виноградов, В. В. Русская речь, её изучение и вопросы речевой культуры / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. — 1961. — № 4. — С. 10—11.
2. Виноградов, В. В. Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. — М. : Высшая школа, 1981. — 253 с.
3. Граудина, Л. К. Риторика и стилистика. Элективный курс : учеб. пособие для 10—11 классов образовательных учреждений / Л. К. Граудина, М. А. Мищерина, Н. Н. Соловьёва. — М. : ООО «ТИД Русское слово-РС», 2008. — 352 с.
4. Русский язык : учебник для 5-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения : в 2 ч. / Л. А. Мурина, Ф. М. Литвинко, Г. И. Николаенко. — 2-е изд., испр. и доп. — Минск : Нац. ин-т образования, 2014. — Ч. 1. — 144 с.
5. Русский язык : учебник для 6-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина [и др.]. — Минск : Нац. ин-т образования, 2015. — 271 с.
6. Солганик, Г. Я. Русский язык. 10—11 классы. Стилистика : учеб. пособие для общеобразовательных учеб. заведений, шк. и классов с углубл. изуч. русского языка, лицеев и гимназий / Г. Я. Солганик. — М. : Дрофа, 1995. — 272 с.

Материал поступил в редакцию 21.01.2017.

# Развитие общеучебных умений младших школьников в системе основного и дополнительного образования: некоторые аспекты диагностики

**Е. В. Казановская,**

доцент кафедры психолого-педагогического сопровождения образования Гродненского областного института развития образования кандидат педагогических наук

В статье рассмотрены некоторые вопросы диагностики развития общеучебных умений младших школьников в системе основного и дополнительного образования. Представлены обобщённые и визуализированные аналитические данные диагностических мероприятий, указывающие на необходимость обогащения содержания образовательного процесса в учреждениях высшего образования и дополнительного образования взрослых материалом, обеспечивающим качественную теоретико-методическую подготовку обучающихся по отмеченной проблеме.

**Ключевые слова:** общеучебные умения, младшие школьники, основное образование, дополнительное образование, факультативные занятия, статистическая среда R.

The article examines some issues of diagnostics of general learning skills of junior schoolchildren in the system of basic and supplementary education. Generalized and visualized analytical data of diagnostic activities are presented, which points at the need to enrich the content of the educational process in higher and supplementary education institutions of adults with the material providing high-quality theoretical and methodological preparation of learners on the mentioned issue.

**Keywords:** general learning skills, junior schoolchildren, basic education, supplementary education, elective courses, R statistical environment.

На современном этапе социокультурного развития в нашей стране к системе образования предъявляются требования по созданию условий расширения возможностей для разностороннего развития личности обучающихся, полного удовлетворения их потребностей в самовыражении и самореализации через раскрытие образовательного и личностного потенциала. Одним из условий этого является качественное овладение общеучебными умениями, интенсивное становление которых происходит на I ступени общего среднего образования. В представленном аспекте общеучебные умения можно рассматривать как основополагающие способы деятельности младших школьников, являющиеся средством развития их личности и обеспечивающие им успешность учебно-познавательной деятельности на всех ступенях непрерывного образования [1].

Значимость данных умений в онтогенезе личностного развития человека и целенаправленность педагогической деятельности в соответствии с общественными установками подчёркивают актуальность проблемы их формирования и развития у младших школьников [2, с. 102]. Однако анализ образовательной практики констатировал противоречие между необходимостью развития указанных умений учащихся и недостаточной теоретической и методической подготовленностью к этому процессу как учителей системы основного образования (начальных классов), так и педагогов системы дополнительного образования (ведущих факультативные занятия музыкальной направленности) [2–4].

С целью выявления затруднений, имеющих у учителей вышеуказанных категорий в области развития общеучебных умений, было организовано их анкетирование. Обоб-

щённые количественные и качественные результаты обработки анкет, правильно, без ошибок заполненных педагогами, нашли отражение в ряде авторских публикаций [2—4]. В статье представлен анализ данных некорректно заполненных анкет учителей начальных классов, факультативного обучения; на основе рассмотренного материала диагностика сформулирован ряд выводов по обозначенным проблемам.

Опрос учителей начальных классов проводился посредством разработанных нами анкет, включающих 16 вопросов, направленных на установление объёма соответствующего теоретического и методического тезауруса педагогов [1]:

1. Какое из определений общеучебных умений наиболее соответствует Вашему представлению о них?
2. В случае несоответствия Вашего представления об общеучебных умениях с указанными выше определениями дайте своё определение данного понятия.
3. Оцените значимость компонентов общеучебных умений младшего школьника, необходимых для успешной учебной деятельности, исходя из Вашего представления и опыта работы.
4. Оцените группы общеучебных умений в порядке их значимости для успешной учебной деятельности младшего школьника.
5. Где, по Вашему мнению, происходит формирование и развитие общеучебных умений младших школьников?
6. Укажите источники получения Вами знаний по проблеме формирования и развития общеучебных умений у младших школьников.
7. Отметьте, пожалуйста, виды психолого-педагогических знаний, недостаток которых Вы ощущаете при

развитии общеучебных умений у младших школьников.

8. Отметьте, пожалуйста, педагогические умения, недостаток которых Вы ощущаете при развитии общеучебных умений у младших школьников.
9. Организована ли методическая работа, направленная на развитие общеучебных умений у младших школьников, в Вашем учреждении образования?
10. В какой форме Вы хотели бы получить помощь по проблеме формирования и развития общеучебных умений у младших школьников?

Сведения о себе:

11. Возраст.
12. Квалификационная категория.
13. Расположение учебного заведения.
14. Стаж работы в учреждении образования.
15. Работаете в учреждении образования.
16. Образование.

Технические возможности статистической среды R (открытое программное обеспечение) позволили выявить ряд установок в педагогической практике учителей в области развития общеучебных умений младших школьников путём глубокого анализа пропущенных и некорректно заполненных блоков вопросов в некотором количестве анкет. R представляет набор программных средств для работы с данными для вычислений и графического изображения результатов их обработки [5]. Нахождение корреляций между определённым образом закодированными переменными помогло нам выявить, значения каких переменных имеют тенденцию к согласованному отсутствию, а также установить связи между отсутствием значений в одной переменной и значениями других переменных.

В таблице 1 отражена общая картина распределения опрошенных учителей на-

**Таблица 1 — Численность учителей начальных классов с указанными категориями и стажем работы**

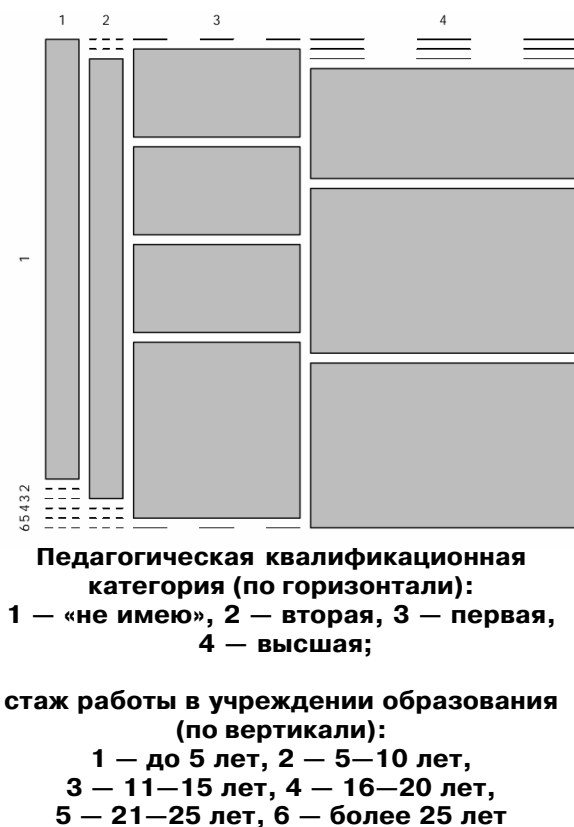
Стаж работы в учреждении образования	Педагогическая квалификационная категория				
	«Не имею»	Вторая	Первая	Высшая	Итого
До 5 лет	7	4	—	—	11
5—10 лет	2	5	3	—	10
11—15 лет	—	2	29	4	35
16—20 лет	—	—	23	14	37
21—25 лет	—	—	22	34	56
Более 25 лет	—	1	8	39	48
Итого	9 (5 %)	12 (6 %)	85 (43 %)	91 (46 %)	197 (100 %)



чальных классов г. Гродно и Гродненской области ( $n = 197$ ) на основании таких персональных данных педагогов, как стаж работы и квалификационная категория. Переменная «стаж работы в учреждении образования» имеет шесть меток значений: 1) до 5 лет; 2) от 5 до 10; 3) от 11 до 15; 4) от 16 до 20; 5) от 21 до 25; 6) более 25 лет. Переменная «педагогическая квалификационная категория» включает четыре метки о наличии определённой категории: 1) «не имею»; 2) вторая; 3) первая; 4) высшая.

Из таблицы 1 видно, что в анкетировании принимали участие в основном учителя, имеющие первую и высшую квалификационные категории и проработавшие в учреждении образования больше 11 лет (173 человека).

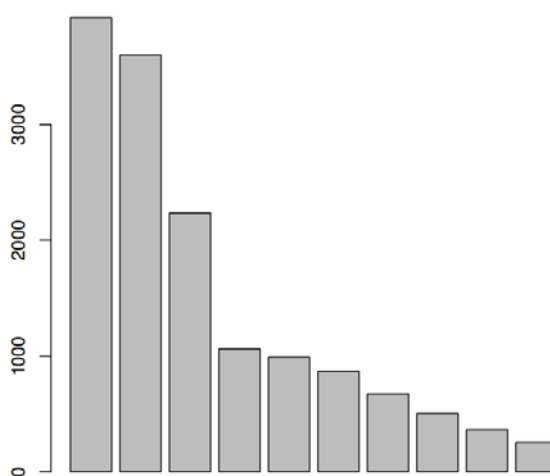
Наглядное изображение приведённых числовых данных помогает представить соотношение учителей начальных классов на основании выделенных нами критериев «стаж работы в учреждении образования» и «педагогическая квалификационная категория» (рисунок 1).



**Рисунок 1** — Общее распределение учителей начальных классов на основании указанных критериев

Пропущенные и некорректно заполненные респондентами вопросы исследовались с помощью метода анализа главных компонент (PCA). Суть его заключается в том, что наши объекты (случаи пропущенных значений и ошибок) представлены как точки в  $n$ -мерном пространстве, где  $n$  — число анализируемых признаков. Первая главная компонента, несущая наибольшую информацию о разнообразии объектов, образуется путём проведения прямой через облако точек вдоль наиболее вытянутой его части. Затем через это облако проводится вторая, перпендикулярная первой, прямая так, чтобы учесть наибольшую оставшуюся долю признаков, — это вторая главная компонента, и т. д. Несмотря на то что компонент получается столько же, сколько анализируемых признаков, в первых нескольких из них сосредоточена вся необходимая информация [5].

Метод анализа главных компонент помог обобщить пропущенные и некорректно заполненные учителями вопросы анкеты. Анализу главных компонент подверглись блоки вопросов под номерами 1, 3, 4, 6–16. График собственных значений главных компонент показывает, что выделению и последующей интерпретации подлежат первые три, указывающие на то, что вариативность в пропусках и некорректном заполнении анкет обусловлена группами респондентов, имеющих одинаковое отношение к отдельным группам вопросов (рисунок 2).



**Рисунок 2** — График собственных значений главных компонент

**Таблица 2 — Распределение учителей начальных классов в первой главной компоненте**

Стаж работы в учреждении образования	Педагогическая квалификационная категория			
	«Не имею»	Вторая	Первая	Высшая
До 5 лет	—	25 %	—	—
5—10 лет	—	20 %	—	—
11—15 лет	—	50 %	—	—
16—20 лет	—	—	4 %	—
21—25 лет	—	—	9 %	6 %
Более 25 лет	—	—	25 %	—

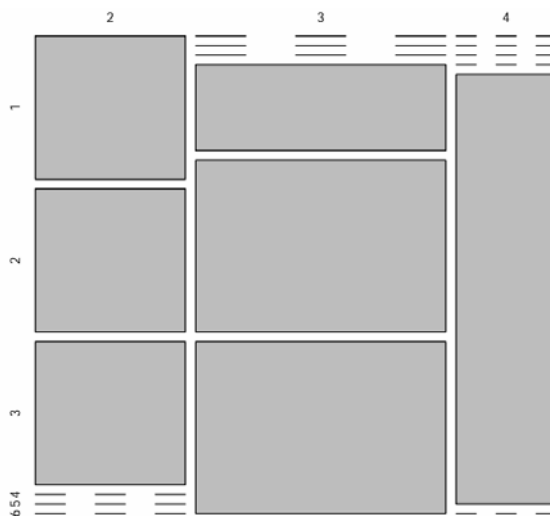
Опишем нагрузку выявленных главных компонент и рассмотрим, учителя начальных классов с какой категорией и каким стажем работы сделали ошибки в вопросах каждой компоненты. Так, в первую компоненту вошли обобщённые данные анкет, в которых оказались незаполненными блоки вопросов, связанные с ранжированием учебно-интеллектуальных и учебно-деятельностных общеучебных умений, необходимых младшему школьнику для успешной учебной деятельности. Используя возможности статистической среды R, представим в табличной форме и графическом изображении распределение данных по учителям на основании выделенных выше статистических критериев. Отразим результат отношения количества педагогов рассматриваемой компоненты к числу общего состава учителей, выделенного на основании таких статистических критериев, как стаж работы в учреждении образования и педагогическая квалификационная категория. Анализ табличных данных демонстрирует, какое количество респондентов затруднились с высказыванием своей позиции в вопросах, обозначенных в первой компоненте (таблица 2).

Визуализируем данные таблицы 2 с помощью графического изображения (рисунок 3).

Вторая главная компонента состоит из блоков вопросов под номерами 7 и 8. Группа учителей допустила ошибки в вопросах, требующих объективной самооценки недостающих психолого-педагогических знаний и педагогических умений, необходимых им для эффективного развития всех групп общеучебных умений учащихся начальных классов. Распределение анкетированных по стажу работы и категории во второй главной компоненте, описывающей структуру пропусков заполнения анкеты, отражено в таблице 3.

Представленные в таблице 3 данные распределения учителей начальных классов наглядно продемонстрированы на рисунке 4.

Третья компонента включает блок вопросов под номером 1. Группа учителей не смогла определиться с выбором из предложенного списка дефиниции понятия «общеучебные умения» в соответствии с личным представлением об этом педагогическом явлении (таблица 4).



**Педагогическая квалификационная категория (по горизонтали):**  
2 — вторая, 3 — первая, 4 — высшая;

**стаж работы в учреждении образования (по вертикали):**  
1 — до 5 лет, 2 — 5—10 лет,  
3 — 11—15 лет, 4 — 16—20 лет,  
5 — 21—25 лет, 6 — более 25 лет

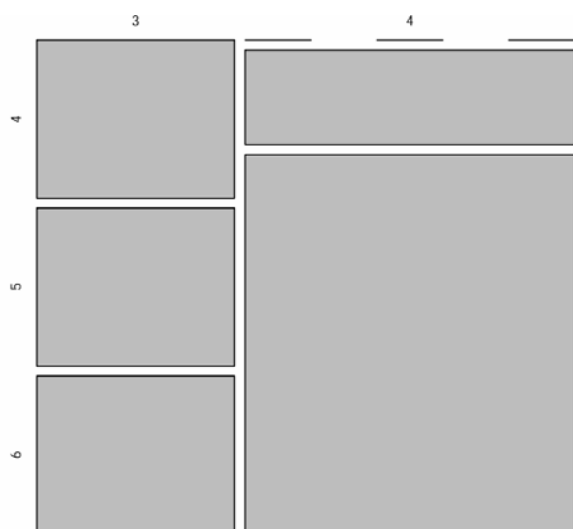
**Рисунок 3 — Соотношение учителей начальных классов по выделенным критериям в первой главной компоненте**

**Таблица 3 — Распределение учителей начальных классов во второй главной компоненте**

Стаж работы в учреждении образования	Педагогическая квалификационная категория			
	«Не имею»	Вторая	Первая	Высшая
До 5 лет	—	—	—	—
5—10 лет	—	—	—	—
11—15 лет	—	—	—	—
16—20 лет	—	—	4 %	—
21—25 лет	—	—	5 %	3 %
Более 25 лет	—	—	12 %	10 %

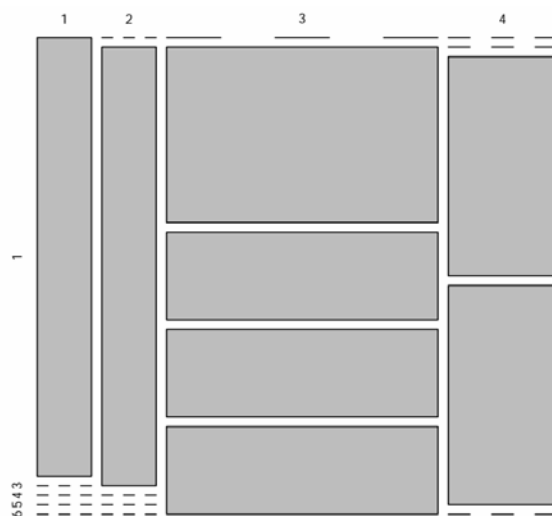
**Таблица 4 — Распределение учителей начальных классов в третьей главной компоненте**

Стаж работы в учреждении образования	Педагогическая квалификационная категория			
	«Не имею»	Вторая	Первая	Высшая
До 5 лет	14 %	—	—	—
5—10 лет	—	—	—	—
11—15 лет	—	50 %	7 %	—
16—20 лет	—	—	4 %	7 %
21—25 лет	—	—	5 %	3 %
Более 25 лет	—	—	12 %	—



Педагогическая квалификационная категория (по горизонтали):  
3 — первая, 4 — высшая;

стаж работы в учреждении образования (по вертикали):  
4 — 16—20 лет, 5 — 21—25 лет,  
6 — более 25 лет

**Рисунок 4 — Соотнесение учителей начальных классов по выделенным критериям во второй главной компоненте**

Педагогическая квалификационная категория (по горизонтали):  
1 — «не имею», 2 — вторая, 3 — первая,  
4 — высшая;

стаж работы в учреждении образования (по вертикали):  
1 — до 5 лет, 2 — 5—10 лет,  
3 — 11—15 лет, 4 — 16—20 лет,  
5 — 21—25 лет, 6 — более 25 лет

**Рисунок 5 — Соотношение учителей начальных классов по выделенным критериям в третьей главной компоненте**

Указанное в таблице 4 количественное соотношение учителей начальных классов представлено рисунком 5.

Итак, кратко обобщим количественные результаты некорректного заполнения анкет учителями начальных классов. В ходе исследования были выявлены три основные взаимонезависимые группы опрашиваемых. Учителя, составляющие первую группу ( $n = 10$ ), не смогли соотносить по уровню значимости компоненты учебно-интеллектуальных и учебно-деятельностных умений, необходимых младшему школьнику для успешной учебной деятельности. Респонденты второй группы ( $n = 8$ ) допустили некорректное заполнение анкеты в вопросах, требующих рефлексии своей педагогической деятельности в области существующих проблем, касающихся развития общеучебных умений учащихся начальных классов. В третьей группе учителя ( $n = 9$ ) не смогли определиться в вопросе соответствия предложенных разными авторами дефиниций указанных умений своим представлениям о них.

Анкета для учителей, ведущих факультативные занятия музыкальной направленности, была несколько расширена с целью исследования объективной педагогической реальности в аспекте развития общеучебных умений младших школьников в ходе факультативного обучения и включала 19 вопросов:

1. Дайте определение понятия «общеучебные умения».
2. Оцените значимость компонентов общеучебных умений младшего школьника, необходимых для успешной учебной деятельности, исходя из Вашего представления об этом и опыта работы.
3. Оцените группы общеучебных умений в порядке их значимости для успешной учебной деятельности младшего школьника.
4. Где, по Вашему мнению, происходит формирование и развитие общеучебных умений младших школьников?
5. Владете ли Вы технологиями и методиками развития общеучебных умений у младших школьников?
6. Оцените, пожалуйста, по 5-балльной шкале группы общеучебных умений, которые Вы развиваете у младших школьников средствами преподаваемого предмета.

7. Отметьте, пожалуйста, виды психолого-педагогических знаний, недостаток которых Вы ощущаете при развитии общеучебных умений у младших школьников.
8. Отметьте, пожалуйста, педагогические умения, недостаток которых Вы ощущаете при развитии общеучебных умений у младших школьников.
9. Объединены ли усилия педагогов начальной школы и дополнительного образования в области эффективного развития общеучебных умений младших школьников в Вашем учреждении образования?
10. Организована ли методическая работа, направленная на развитие общеучебных умений младших школьников, в Вашем учреждении образования?
11. В какой форме Вы хотели бы получить помощь по проблеме формирования и развития общеучебных умений младших школьников?
12. Проранжируйте задачи музыкального обучения в системе школьного дополнительного образования исходя из Вашего представления об этом и опыта работы.

Сведения о себе:

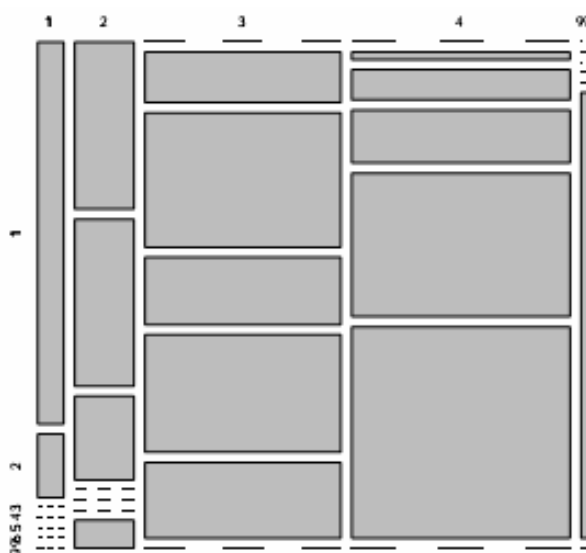
13. Преподаваемый Вами предмет.
14. Возраст.
15. Квалификационная категория.
16. Расположение учебного заведения.
17. Стаж работы в учреждении образования.
18. Работаете в учреждении образования.
19. Образование.

Анализ полученных данных в ходе обработки полностью заполненных анкет учителями, ведущими факультативные занятия музыкальной направленности, подробно изложен в некоторых авторских научных работах [2; 4]. В данной статье представлен материал, отражающий затруднения респондентов при заполнении (пропущены ответы, имеются ошибки, и др.) анкет.

Количественный состав опрошенных обозначенной категории определен на основании таких персональных данных педагогов, как стаж работы (1: до 5 лет; 2: от 5 до 10; 3: от 11 до 15; 4: от 16 до 20; 5: от 21 до 25; 6: более 25 лет) и квалификационная категория (1 — «не имею»; 2 — вторая; 3 — первая; 4 — высшая). Так, в анкетировании принимали участие 61 педагог с высшей категорией, 53 — с первой, 16 — со второй и семь

**Таблица 5 — Численность учителей, ведущих факультативные занятия, с указанными категориями и стажем работы**

Стаж работы в учреждении образования	Педагогическая квалификационная категория					Итого
	«Не имею»	Вторая	Первая	Высшая	Ошибка в обозначении своей категории	
До 5 лет	6	6	—	—	—	12
5—10 лет	1	6	6	1	—	14
11—15 лет	—	3	16	4	—	23
16—20 лет	—	—	8	7	—	15
21—25 лет	—	—	14	19	—	33
Более 25 лет	—	—	9	28	2	39
Ошибка в обозначении стажа работы	—	1	—	—	—	1
Итого	7 (5 %)	16 (12 %)	53 (39 %)	59 (43 %)	2 (1 %)	137 (100 %)

**Педагогическая квалификационная категория (по горизонтали):**

1 — «не имею», 2 — вторая, 3 — первая, 4 — высшая, 99 — ошибка в обозначении своей категории;

**стаж работы в учреждении образования (по вертикали):**

1 — до 5 лет, 2 — 5—10 лет, 3 — 11—15 лет, 4 — 16—20 лет, 5 — 21—25 лет, 6 — более 25 лет; 99 — ошибка в обозначении стажа работы

**Рисунок 6 — Общее распределение учителей, ведущих факультативные занятия, на основании указанных критериев**

учителей, не имеющих категории (таблица 5). Допустили ошибку в обозначении своей категории два педагога со стажем работы в учреждении образования более 25 лет, один учитель со второй категорией не отметил стаж работы.

Для более яркой визуализации табличные данные представлены в графической форме на рисунке 6.

Количественные данные указывают на то, что в анкетировании в основном участвовали педагоги с первой и высшей квалификационными категориями и стажем работы в учреждении образования от 11 и до 25 лет — это 50 % учителей от общего числа респондентов, и более 25 лет — 27 % соответственно.

Анализу главных компонент (PCA) подверглись блоки вопросов анкеты под номерами 2—19. Результаты отображены на графике собственных значений главных компонент, где наглядно представлена консолидация субъективных мнений респондентов по ряду вопросов в четырёх главных компонентах (рисунок 7).

Первая компонента включает 33 вопроса, распределённых по трём блокам вопросов анкеты (номера 2, 3, 12). Группа педагогов из 15 человек затруднилась с ответом на вопросы относительно оценки значимости групп общеучебных умений (блок номер 3) и их компонентов (блок 2), необходимых младшему школьнику для успешной учебной деятельности, а также с ранжированием задач музыкального обучения в системе школьного дополнительного образования (блок под номером 12). Причём указанные бло-

**Таблица 6 — Распределение учителей, ведущих факультативные занятия, в первой главной компоненте**

Стаж работы в учреждении образования	Педагогическая квалификационная категория			
	«Не имею»	Вторая	Первая	Высшая
До 5 лет	17 %	—	—	—
5—10 лет	—	—	17 %	—
11—15 лет	—	33 %	6 %	—
16—20 лет	—	—	12 %	29 %
21—25 лет	—	—	14 %	16 %
Более 25 лет	—	—	—	11 %

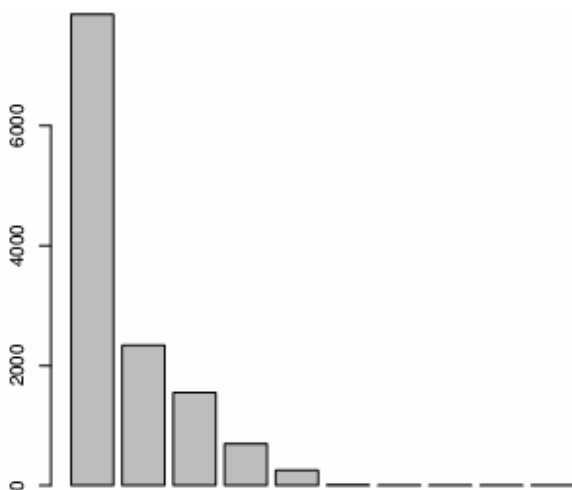
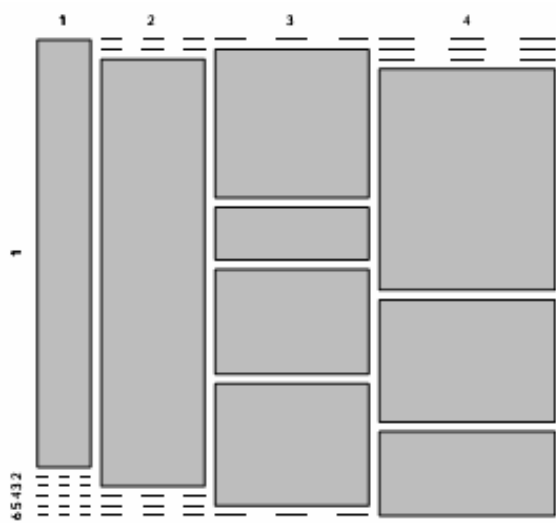
ки вопросов вошли в первую компоненту в полном составе.

В таблице 6 представлено количественное отношение педагогов выделенной компоненты к общему составу учителей дополнительного образования, принимавших участие в анкетировании. Анализ этих данных указывает на то, что с обозначением своей позиции в вопросах, аккумулированных в первой компоненте, в основном затруднилось 49 % опрошенных респондентов, имеющих первую квалификационную категорию и стаж работы в учреждении образования от 5 до 25 лет, и 56 % педагогов с высшей категорией и стажем работы более 16 лет.

Данное соотношение наглядно отражено на рисунке 8, где по горизонтали указан такой статистический критерий, как категория (от 1 — «не имею» до 4 — «выс-

шая»), а по вертикали — стаж работы в учреждении образования (от 1 — «до 5 лет» до 6 — «более 25 лет») (рисунк 8).

Вторая главная компонента состоит из 23 вопросов анкеты, уточняющей мнение педагогов дополнительного образования по проблеме развития общеучебных умений младших школьников, распределённых в трёх блоках под номерами 6, 7, 8. Группа учителей в составе семи человек допустила ошибки в вопросах, выявляющих у них недостаточное качество психолого-педагогических знаний (блок 7) и педагогических умений (блок 8), необходимых для эффективной организации развития в ходе изучения преподаваемого ими предмета указанных умений обучающихся, а также определяющих собственную рефлексивную оценку педагогической деятельности, направленной на развитие

**Рисунок 7 — График собственных значений главных компонент****Рисунок 8 — Соотношение учителей, ведущих факультативные занятия, по выделенным критериям в первой главной компоненте**

данных умений (блок 6). Распределение анкетированных по стажу работы и педагогической категории по второй главной компоненте отражено в таблице 7.

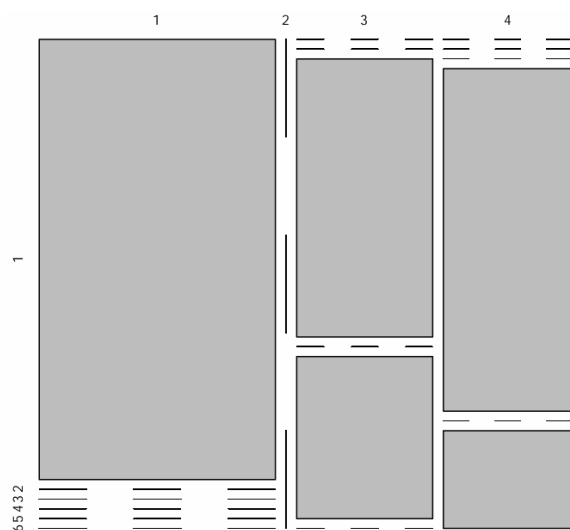
Количественные данные таблицы 7 свидетельствуют о том, что допустили ошибки в вопросах, касающихся объективной самооценки актуальных психолого-педагогических знаний и умений по означен-

ной проблеме, в основном педагоги без квалификационной категории и стажем работы в учреждении образования до 5 лет. Наглядно это представлено на рисунке 9.

Третья главная компонента состоит из пяти вопросов, входящих в блок вопросов под номером 6. Он же, но с наименьшим весом, входит во вторую компоненту. Груп-

**Таблица 7 — Распределение учителей, ведущих факультативные занятия, во второй главной компоненте**

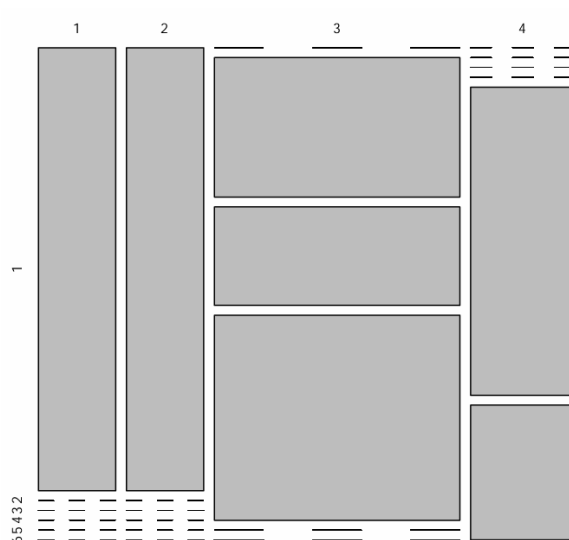
Стаж работы в учреждении образования	Педагогическая квалификационная категория			
	«Не имею»	Вторая	Первая	Высшая
До 5 лет	33 %	—	—	—
5—10 лет	—	—	—	—
11—15 лет	—	—	12 %	—
16—20 лет	—	—	—	14 %
21—25 лет	—	—	7 %	—
Более 25 лет	—	—	—	4 %



**Педагогическая квалификационная категория (по горизонтали):**  
1 — «не имею», 2 — вторая, 3 — первая, 4 — высшая;

**стаж работы в учреждении образования (по вертикали):**  
1 — до 5 лет, 2 — 5—10 лет,  
3 — 11—15 лет, 4 — 16—20 лет,  
5 — 21—25 лет, 6 — более 25 лет

**Рисунок 9 — Соотнесение учителей, ведущих факультативные занятия, по выделенным критериям во второй главной компоненте**



**Педагогическая квалификационная категория (по горизонтали):**  
1 — «не имею», 2 — вторая, 3 — первая, 4 — высшая;

**стаж работы в учреждении образования (по вертикали):**  
1 — до 5 лет, 2 — 5—10 лет,  
3 — 11—15 лет, 4 — 16—20 лет,  
5 — 21—25 лет, 6 — более 25 лет

**Рисунок 10 — Соотношение учителей, ведущих факультативные занятия, по выделенным критериям в третьей главной компоненте**

па из 13 учителей не ответила на вопросы об эффективности педагогического взаимодействия с младшими школьниками в области развития у них общеучебных умений. Результаты обработки анкет по указанной компоненте, отражённые в таблице 8, показали, что с обозначением своей позиции в данном вопросе затруднились в большей мере 50 % учителей дополнительного образования со второй квалификационной категорией и стажем работы в учреждении образования от 5 до 10 лет и 42 % — с первой категорией и стажем работы от 11 лет до 21 года и более 25 лет.

Указанное в таблице 8 соотношение учителей, ведущих факультативные занятия, допустивших неточности при заполнении анкет по субъективным или объективным причинам, отражено на рисунке 10.

Четвёртая из рассматриваемых главных компонент включает пять вопросов, входящих в блок под номером 12, предлагающий оценить значимость задач музыкального обучения в системе школьного дополнительного образования исходя из представлений анкетируемых. Позиции 12 респондентов разделились: некоторые педагоги пропускали много подвопросов этого пункта анкеты, а другие дали боль-

ше ответов. Распределение учителей, ведущих факультативные занятия, по стажу работы в учреждении образования и педагогической категории в четвёртой главной компоненте представлено в таблице 9.

Анализ данных, зафиксированных в таблице 9, указывает на то, что с ранжированием значимости предложенных задач не справились в основном педагоги с первой квалификационной категорией и стажем работы от 5 лет до 21 года. Приведённая информация визуализирована с помощью графического изображения на рисунке 11.

Итак, результаты анализа данных опроса учителей, ведущих факультативные занятия музыкальной направленности, дали возможность выделить четыре взаимонезависимые группы респондентов, каждая из которых имеет определённое консолидированное мнение по ключевым блокам вопросов. У представителей *первой группы* опрашиваемых ( $n = 15$ ) проявились затруднения в определении значимости групп и компонентов общеучебных умений у младших школьников для организации их успешной учебной деятельности, а также в понимании приоритетности задач музыкального обучения в системе дополнительного образования в

**Таблица 8 — Распределение учителей, ведущих факультативные занятия, в третьей главной компоненте**

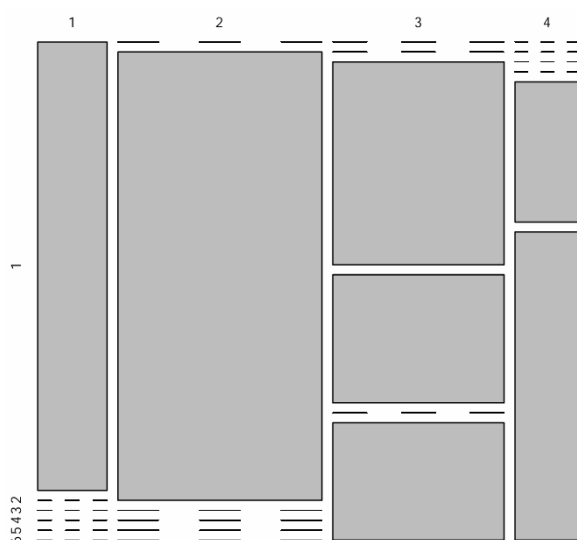
Стаж работы в учреждении образования	Педагогическая квалификационная категория			
	«Не имею»	Вторая	Первая	Высшая
До 5 лет	17 %	—	—	—
5—10 лет	—	50 %	—	—
11—15 лет	—	—	19 %	—
16—20 лет	—	—	12 %	—
21—25 лет	—	—	—	5 %
Более 25 лет	—	—	11 %	11 %

**Таблица 9 — Распределение учителей, ведущих факультативные занятия, в четвёртой главной компоненте**

Стаж работы в учреждении образования	Педагогическая квалификационная категория			
	«Не имею»	Вторая	Первая	Высшая
До 5 лет	17 %	17 %	—	—
5—10 лет	—	—	17 %	—
11—15 лет	—	—	12 %	—
16—20 лет	—	—	25 %	—
21—25 лет	—	—	—	16 %
Более 25 лет	—	—	—	7 %



учреждениях общего среднего образования. У второй группы учителей ( $n = 7$ ) констатированы проблемы с объективной самооценкой недостающих им психолого-педагогических знаний, педагогических умений для развития общеучебных умений у обучающихся и оптимизации собственной педагогической деятельности, направленной на развитие всех групп выделенных умений учеников начальных классов. У членов третьей группы респондентов ( $n = 13$ ) обозначились трудности с определением групп общеучебных умений, которые они развивают у учащихся в результате раскрытия содержания своего предмета. У участников опроса, входивших в четвертую группу ( $n = 12$ ), имеются затруднения с установлением ценности предложенных задач музыкального обучения в системе дополнительного образования в учреждениях общего среднего образования.



**Педагогическая квалификационная категория (по горизонтали):**

1 — «не имею», 2 — вторая, 3 — первая, 4 — высшая;

**стаж работы в учреждении образования (по вертикали):**

1 — до 5 лет, 2 — 5–10 лет,  
3 — 11–15 лет, 4 — 16–20 лет,  
5 — 21–25 лет, 6 — более 25 лет

**Рисунок 11 — Соотношение учителей, ведущих факультативные занятия, по выделенным критериям в четвертой главной компоненте**

Следует подчеркнуть, что если у представителей каждой из групп респондентов при заполнении анкет в одном из названных выше блоков имелись ошибки либо пропуски, то в ответах на другие вопросы это отмечено не было.

Таким образом, вышепредставленные результаты аспектного анализа пропущенных значений и некорректного заполнения анкет учителями начальных классов и учителями, ведущими факультативные занятия музыкальной направленности, осуществлённого с помощью статистической среды R, позволяют сделать некоторые выводы. Во-первых, в анкетировании принимали участие преимущественно педагоги основного и дополнительного образования с первой (138 респондентов) и высшей (150 анкетированных) квалификационными категориями и значительным стажем работы (больше 11 лет). Оказалось, что у учителей, которые, безусловно, должны были бы обладать сформированными массивами теоретических знаний и методических умений, существуют определённые сложности, не позволяющие им качественно и продуктивно организовать развитие всех групп общеучебных умений младших школьников в системах как основного, так и дополнительного образования. Во-вторых, наибольшее количество пропусков и неточностей отмечено в ответах педагогов начальной школы, и учителей, ведущих факультативные занятия музыкальной направленности, на вопросы, где было необходимо проранжировать компоненты и группы общеучебных умений. На осмысление этого требовались время и знания по данной проблеме. В-третьих, ряд заданий анкеты, направленных на рефлексию собственной педагогической деятельности и самоанализ результатов отдельных аспектов взаимодействия с обучающимися на учебных и факультативных занятиях, вызвали затруднения у учителей без категории и со второй квалификационной категорией, что говорит о несформированности некоторых педагогических компетенций.

Всё вышесказанное свидетельствует о необходимости организации специальной теоретико-методической работы по разрешению проблемы развития общеучебных умений младших школьников в ходе непрерывного образования учителей как основного, так и дополнительного образования.

**Список цитированных источников**

1. Казановская, Е. В. Развитие учебно-интеллектуальных умений младших школьников в процессе дополнительного образования (на примере факультативных занятий по обучению игре на музыкальном инструменте) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Казановская. — Гродно, 2015. — 285 л.
2. Казановская, Е. В. Развитие общеучебных умений младших школьников в системе основного и дополнительного образования / Е. В. Казановская // Весн. Гродз. дзярж. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2012. — № 2 (135). — С. 102—111.
3. Казановская, Е. В. Затруднения учителей начальных классов в области развития общеучебных умений младших школьников / Е. В. Казановская // Подготовка учителя начальных классов : проблемы и перспективы : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 24 нояб. 2011 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : Н. В. Жданович [и др.]. — Минск : БГПУ, 2012. — С. 36—38.
4. Казановская, Е. В. Проблемы педагогов дополнительного образования в области развития общеучебных умений младших школьников / Е. В. Казановская // Актуальные проблемы мировой художественной культуры : материалы Междунар. науч. конф., посв. памяти проф. У. Д. Розенфельда, Гродно, 5—6 апр. 2012 г. : в 2 ч. / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол. : Т. Г. Барановская (гл. ред.) [и др.]. — Гродно : ГрГУ, 2012. — Ч. 2. — С. 273—276.
5. Наглядная статистика. Используем R! / А. Б. Шипунов [и др.]. — М. : ДМК Пресс, 2012. — 298 с.

*Материал поступил в редакцию 18.07.2016.*

**ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ**

<...> Современное общество всё больше оперирует не предметами, а образами. В результате этого многократно развиваются не только способности восприятия, но и мыслительные процессы, в особенности словесно-логического и наглядно-образного типа. В этот процесс вовлечены также способности представления и воображения. Это необходимо для получения информации по современным каналам связи, таким как телевидение, радио, Интернет.

Полученная субъектом информация надёжно сохраняется в памяти. Следовательно, развиваются и мнемические способности человека. Однако важно подчеркнуть, что не вся воспринимаемая информация сохраняется в памяти. Развитие мнемических способностей предполагает развитие избирательного запоминания, в первую очередь того, что связано с субъектом, что отвечает его интересам, склонностям, то есть имеет значение для успешной деятельности. Это позволяет предупредить информационные перегрузки психики человека лишней информацией, непосредственно к нему не относящейся.

Уместно вспомнить здесь и о развитии психомоторных способностей, от которых зависит точность выполняемых человеком действий. Современные технические приборы всё более усложняются, они требуют от пользователя аккуратного и точного оперирования. Участились случаи карпального туннельного синдрома, вызываемого работой на компьютере. Длительные однообразные движения кистью руки при работе с компьютерной мышью или на клавиатуре приводят к постоянному возникновению микротравм сосудисто-нервного пучка и окружающих тканей. Через какое-то время возникает воспаление, отёк тканей, что приводит к ещё большему сдавливанию нерва <...>

Савельева Т. М. Современные цивилизационные вызовы и их влияние на личность.

# Текстовые задачи как эффективный инструмент при формировании метапредметных компетенций (V–VII классы)

**О. А. Терешко,**

аспирант Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

В связи с модернизацией школьного образования, ориентацией на практическую направленность познавательной деятельности обучающихся возникла необходимость разработки методической системы, обеспечивающей формирование различных типов компетенций. В статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом формирования метапредметных компетенций при решении задач по математике.

**Ключевые слова:** метапредметные компетенции, классификация, задача, текстовая задача, контекстная задача.

In connection with the modernization of school education, focus on practical orientation of learners' cognitive activities there is a necessity to develop a methodological system that ensures the formation of different types of competencies. The article deals with the issues related to the process of forming meta-subject competencies when solving sums.

**Keywords:** meta-subject competencies, classification, sum, text sum, contextual sum.

В учебной программе для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания «Математика» (V–XI классы) [1] цели изучения математики формулируются в направлениях личностного развития, метапредметном и предметном. Реализация целей второго направления требует обеспечения формирования метапредметных компетенций.

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что существуют различные подходы к определению указанного понятия. Так, В. И. Колмакова дефинирует *метапредметные компетенции обучающихся* как «систему универсальных учебных действий, позволяющих учащимся продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи» [2].

А. В. Хуторской предлагает трёхуровневую иерархию компетенций:

- 1) ключевые компетенции — относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- 2) общепредметные — относятся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей;
- 3) предметные — частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [3].

В нашем исследовании мы будем понимать под *метапредметными компетенциями* систему «...основных универсальных учебных действий: регулятивных, коммуникативных, познавательных; способов деятельности, применяемых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенных обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов» [4, с. 5].

При определении понятия «метапредметные компетенции» исследователи акцентируют своё внимание на вышеотмеченных универсальных учебных действиях. Иначе обстоит дело с классификацией метапредметных компетенций, относительно которой в научных кругах на сегодняшний день отсутствует единое мнение, о чём свидетельствует анализ опубликованных материалов по данной проблеме.

Ряд исследователей, таких как П. Г. Щедровицкий, А. А. Попов, И. Д. Проскуровская, Е. С. Рожкова, А. В. Султанова, выделяют *сквозные*, или *метапредметные*, компетенции:

- возможность движения за рынками труда (профессиональная компетенция);
- возможность самоидентичности (личностная компетенция и компетенция личностного взросления);
- возможности социальной коммуникации, включения в различные социальные среды (гражданская компетенция) [5].

И. А. Зимняя указывает на компетенции, которые по содержанию можно включить в число метапредметных.

1. *Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:*

- компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, правил личной гигиены, обихода, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;
- ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; культуры (живопись, литература, искусство, музыка); науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;
- интеграции: структурирование знаний, их ситуативно-адекватная актуализация, расширение, приращение накопленных знаний;
- гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание символов государства (герб, флаг, гимн) и гордость за них;

- самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. *Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:*

- социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьёй, друзьями, партнёрами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;
- в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

3. *Компетенции, относящиеся к деятельности человека:*

- компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации, их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;
- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности (планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности);
- компетенции информационных технологий: приём, переработка, выдача информации; её преобразование (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной и интернет-технологиями [6].

В нашем исследовании мы используем классификацию метапредметных компетенций, предложенную А. В. Хуторским.

**1. Ценностно-смысловые** — компетенции в сфере мировоззрения, связан-

ные с ценностными ориентирами учащегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для собственных действий и поступков, принимать решения. Они обеспечивают механизм самоопределения учащегося в ситуациях учебной и иной деятельности, обуславливают его индивидуальную образовательную траекторию и программу жизнедеятельности в целом.

**2. Общекультурные,** включающие круг вопросов, относительно которых учащийся должен быть хорошо осведомлён, обладать познаниями и опытом деятельности: особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например владение эффективными способами организации свободного времени. В поле этих компетенций также находится опыт освоения учащимся научной картины мира, расширяющейся до его культурологического и всечеловеческого понимания.

**3. Учебно-познавательные** — совокупность компетенций учащегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесённой с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам учащийся приобретает креативные навыки продуктивной деятельности: добывание знаний непосредственно из реальности, владение приёмами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

**4. Информационные.** При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных техно-

логий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать её. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

**5. Коммуникативные,** включающие знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и «удалёнными» людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Учащийся должен уметь представиться, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для учеников всех ступеней обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

**6. Социально-трудовые,** которые предполагают владение знаниями и опытом в сферах гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), социально-трудовой (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Учащийся приобретает минимально необходимые для жизни в современном обществе навыки социальной активности и функциональной грамотности.

**7. Компетенции личностного самосовершенствования,** направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам учащийся. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современно-

му человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности [3].

В ряде научных работ [7—10] рассматривается только один вид метапредметных компетенций. В нашем исследовании будет описан процесс формирования всех их видов при решении текстовых задач. Однако нельзя утверждать, что метапредметные компетенции изолированы друг от друга. Устанавливая связь между ними, мы пришли к выводу, что они представляют целостную структуру. Рассмотрим это на примере общекультурных, ценностно-смысловых и компетенций личностного самосовершенствования.

Актуальным вопросом, касающимся формирования метапредметных компетенций, является возраст учащихся, начиная с которого данный процесс будет наиболее эффективным. Аналитический обзор соот-

ветствующей научно-методической литературы показал, что большинство исследований направлены на изучение проблем становления личности, формирования и роста самосознания подростков, интеллектуального развития учащихся. Недостаточное внимание уделяется методикам и технологиям, которые призваны способствовать этому.

Проанализируем степень готовности к интеллектуальной деятельности учащихся различных возрастов. П. П. Блонский указывал, что мышление — та функция, интенсивнейшее развитие которой является одной из самых характерных особенностей школьного возраста. Ни в ощущениях, ни в мнемических способностях нет той огромной разницы между ребёнком 6—7 лет и юношей 17—18, какая существует в их мышлении [11].

Ребёнок к подростковому возрасту владеет достаточно развитыми формами практического и образного мышления. У него складываются начала словесно-логического, в частности, теоретического мышления.

В соответствии с концепцией Ж. Пиаже в подростковом возрасте (от 11—12 и

### Метапредметные компетенции



**Рисунок — Связь метапредметных компетенций**

до 14—15 лет) осуществляется последняя фундаментальная децентрация и подросток освобождается от конкретной привязанности к предметам и объектам, начиная рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить. Всё это в совокупности и составляет необходимые условия для развития собственно теоретического, или формально-логического, мышления.

В. А. Авериним проведён анализ данных, которые получены в результате исследований интеллектуального развития подростков, на основе чего сделаны следующие выводы:

- на протяжении 11—14 лет наблюдается прогрессивный рост интеллектуального развития подростка;
- темпы развития вербального интеллекта выше, чем таковые для невербального интеллекта, что свидетельствует об опережающем развитии формально-логических операций;
- наиболее высокие темпы интеллектуального развития, особенно показателей осведомлённости, умения обобщать и комбинаторных способностей (индуктивное мышление), отмечаются в интервале 12—13 лет, что позволяет рассматривать его в качестве сенситивного периода в интеллектуальном развитии подростков;
- следующим периодом по темпу интеллектуального развития является интервал 11—12 лет, где наибольший прирост дают вербальные показатели: умения проводить аналогии, обобщать и осведомлённость;
- наименьший прирост в интеллектуальном развитии даёт интервал 13—14 лет, когда уровень развития большинства вербальных и невербальных показателей стабилизируется, а в отношении некоторых из них, таких как умение обобщать и комбинаторные способности, наблюдаются регрессивные тенденции [12].

Таким образом, наиболее благоприятным для интеллектуального развития учащихся является возраст от 10—11 до 13—14 лет, соответствующий V—VII классам современной системы образования.

В этих классах основным содержательным компонентом познавательной деятельности является решение задач. Новыми актуальными объектами образовательного процесса выступают:

для учителя — организация творческой деятельности, процесса моделирования; создание условий для формирования компетенций;

для учащихся — овладение указанными объектами.

Ещё в 1975 году Ю. М. Колягиным и другими отмечалось, что «умение решать математические задачи является наиболее яркой характеристикой состояния математического мышления учащихся, уровня их математического образования» [13, с. 161]. Именно оно способствует развитию приёмов умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение, выделение главного, классификация, обобщение, абстрагирование), математической речи. В процессе решения текстовых задач воспитываются самостоятельность, чёткость и последовательность в действиях, формируются метапредметные компетенции. А главным результатом указанной деятельности выступает интеллектуальное развитие обучающихся.

В рамках формирования метапредметных компетенций, определённых в стандартах обучения математике, выделяют практико-ориентированные задачи, которые являются эффективным инструментом реализации целей обучения математике.

В нашем исследовании использованы следующие определения.

*Задача* (в арифметике) — «...требование определить численное значение какой-либо совокупности объектов или величин, зная численные значения других совокупностей или величин, находящихся в определённой зависимости между собой и с искомым» [14, с. 394].

*Текстовая задача* — описание некоторой ситуации (явления, процесса) на естественном и (или) математическом языке с требованием дать количественную характеристику какого-либо компонента этой ситуации (определить числовое значение некоторой величины по известным числовым значениям других величин и зависимостям между ними), либо установить наличие или отсутствие некоторого отношения между её компонентами, или определить вид этого отношения, либо найти последовательность требуемых действий [15].

*Практические контекстные задачи* — это задачи, «...в условиях которых описана практическая ситуация, при решении которой нужно применять не только знания из разных предметных областей (обязательно включающих математику), но и зна-

ния, приобретённые из повседневного опыта обучающегося, данные должны соответствовать действительности (размеры дома, цены и т. д.), результат, полученный при решении задачи, должен быть в какой-то мере актуальным для учащихся, указана его область применения. Практико-ориентированные задачи соответствуют в большей мере практическим контекстным задачам» [16, с. 19].

Вопрос о классификации текстовых задач остаётся одним из важных в методике их решения, так как отнесение задачи к тому или иному классу обеспечивает выбор метода её решения. Проанализируем существующие классификации текстовых задач, с тем чтобы определить, какая из них наиболее эффективна при формировании метапредметных компетенций.

Русский методист А. И. Гольденберг первым попытался дать классификацию задач [см.: 13]. Арифметическими он назвал те, в которых сразу очевидно, какие действия необходимо выполнить, чтобы определить неизвестные величины. К алгебраическим Гольденберг отнёс задачи, в которых неочевидна зависимость между неизвестными и известными величинами в задаче.

В работе И. И. Александрова «Методы решения арифметических задач» выделены две группы:

1. Задачи, в которых прямо или косвенно указаны действия, которые надо совершить с данными числами.
2. Задачи, в которых над неизвестными числами совершён ряд определённых действий; результат этих действий известен [17].

В современных учебниках и учебных пособиях предлагаются следующие классификации:

1. По фабуле (проценты, смеси, цена...).
2. По типу уравнений или систем уравнений.
3. По количеству величин, используемых в задаче.
4. По методам решения: арифметический (по действиям или составлением выражения), алгебраический (составлением уравнения, системы уравнений или неравенств), геометрический (использование подобия, площадей фигур и т. п.).
5. По количеству выполненных действий: простые (одно арифметическое действие) и сложные (два и больше арифметических действий).

Возможны и другие, более разветвлённые классификации, которые строятся на различных основаниях. Одна из них принадлежит В. И. Крупич. Автор рассматривает задачу как замкнутую систему  $S = \{A, C, R, D, B\}$ . Каждый компонент имеет своё значение:

A — условия (условие) задачи, т. е. данные и отношения между ними;

B — требование задачи, т. е. искомые (искомое) и отношения между ними;

R — основное отношение в системе отношений между данными искомыми;

D — способ, определяющий процесс решения задачи, т. е. способ действия по преобразованию условий (условия) задачи для нахождения искомого;

C — базис решения задач, т. е. теоретическая и практическая основа, необходимая для обоснования решения.

Все компоненты задачи взаимосвязаны и дополняют друг друга. В зависимости от количества неизвестных компонентов получается следующая типология задач: 1) неизвестен один компонент; 2) неизвестны два компонента; 3) неизвестны три компонента; 4) неизвестны четыре компонента; 5) неизвестны пять компонентов [18].

Отметим, что предложенная В. И. Крупич типология позволяет составить систему задач, наиболее ориентированную на формирование всех типов метапредметных компетенций за счёт использования различного количества неизвестных компонентов в задаче.

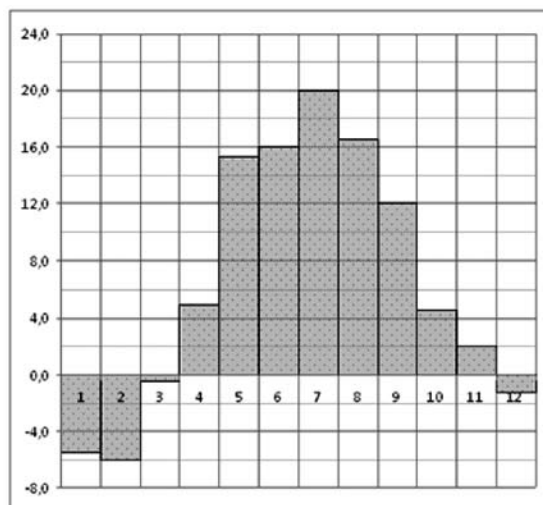
Приведём примеры задач, решение которых направлено на формирование метапредметных компетенций определённого вида.

**1.** *Чтобы выкачать воду из резервуара, ставят насос, выкачивающий 30 вёдер в 1 минуту; через 50 минут ставят другой насос, выкачивающий 70 вёдер в 1 минуту, и действуют обоими насосами в течение 45 минут. За сколько времени могла бы быть выкачана вода, если бы с самого начала действовали обоими насосами?*

(Учебно-познавательные и социально-трудовые компетенции.)

**2.** *На диаграмме показана среднемесячная температура воздуха в Минске за каждый месяц 2016 года. По горизонтали указываются месяцы, по вертикали — температура в градусах по Цельсию. Определите по диаграмме наименьшую среднемесячную температуру в 2016 году.*





(Общекультурные и учебно-познавательные компетенции.)

**3. Интернет-провайдер (компания, оказывающая услуги по подключению к сети Интернет) предлагает три тарифных плана:**

Тарифный план	Абонентская плата	Плата за трафик
1. План «0»	Нет	0,03 р. за 1 Mb
2. План «2000»	7,28 р. за 2000 Mb трафика в месяц	0,02 р. за 1 Mb сверх 2000 Mb
3. План «4000»	9,78 р. за 4000 Mb трафика в месяц	0,02 р. за 1 Mb сверх 4000 Mb

Пользователь планирует, что его трафик составит 3000 Mb, и исходя из этого выбирает наиболее дешёвый тарифный план. Сколько рублей заплатит пользователь за месяц, если его трафик действительно будет равен 3000 Mb?

(Учебно-познавательные и информационные компетенции.)

**4. При оплате услуг через платёжный терминал взимается комиссия 5 %. Терминал принимает суммы, начиная с 1 рубля. Аня хочет положить на счёт своего мобильного телефона не меньше 5 рублей. Какую минимальную сумму она должна положить в приёмное устройство данного терминала?**

(Учебно-познавательные и ценностно-смысловые компетенции.)

**5. На распродаже цену на товар снизили сначала на 20 %, затем ещё на 10 %. Сколько процентов составляет последняя цена от исходной?**

(Учебно-познавательные и социально-трудовые компетенции.)

Формирование метапредметных компетенций с помощью текстовых и практико-ориентированных задач в V—VII классах проходит ряд этапов.

### **1. Создание мотивации обучаемого.**

Учащимся предлагается решить текстовую задачу. В этом случае целесообразно применение компьютерных технологий, с помощью которых можно реализовать условие задачи, используя рисунки, отражающие её сюжет. Таким образом, мы опираемся на житейский опыт учащихся для создания «фокус-примеров», метафор и других когнитивных схем, способствующих формированию обобщённых приёмов решения задач.

### **2. Составление алгоритма решения задач.**

Результатом анализа условия задачи является выделение величин, о которых говорится в условии, установление зависимостей между ними. Составляется алгоритм решения задачи с использованием когнитивных схем.

### **3. Выполнение реальных действий.**

На данном этапе учащимся предлагается список задач, для каждой из которых они должны выделить известные величины по условию задачи и определить, возможно ли решить её с помощью составленного алгоритма.

**4. Проговаривание вслух описания реального совершаемого действия,** в результате чего отпадает необходимость использования ориентировочной основы действий.

Учащимся предлагается задача на пошаговое применение алгоритма в не сильно изменённых условиях.

### **5. Сопровождение действия проговариванием «про себя».**

Учащиеся решают задачи рассматриваемого типа, самостоятельно применяя алгоритм в изменённых условиях.

**6. Полный отказ от речевого сопровождения действия,** формирование умственного действия в свёрнутом виде.

Учащимся предлагаются задачи, в которых величины и отношения между ними представлены в «замаскированном» виде.

Всё вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

- 1) V—VII классы — это период, начиная с которого процесс формирования метапредметных компетенций будет наиболее эффективным;
- 2) формирование метапредметных компетенций при решении текстовых и

- практико-ориентированных задач реализуется посредством использования жизненного опыта учащихся;
- 3) при разработке системы задач целесообразно применять предложенную В. И. Крупич типологию задач, позволяющую формировать метапредметные компетенции за счёт использования различного количества неизвестных компонентов в задаче;
- 4) актуальным компонентом организации познавательной деятельности учащихся является учёт на каждом из указанных этапов общих психолого-физиологических и методических закономерностей формирования знаний, а также особенностей учащихся с различными уровнями и способами усвоения знаний.

### Список цитированных источников

1. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Математика (V—XI классы, проект) // Матэматыка. — 2016. — № 2. — С. 3—31.
2. Колмакова, В. И. Формы внеурочной работы, направленные на развитие метапредметных компетенций учащихся / В. И. Колмакова [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://u4eba.net/sbornikidei/formyi-vneurochnoy-raboty-napravlennyie-na-razvitiemetapredmetnyih-kompetentsiy-uchashhihsya.html>. — Дата доступа : 17.03.2016.
3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. — 2002. — Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. — Дата доступа : 20.03.2016.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. — М. : Просвещение, 2010. — 29 с.
5. Щедровицкий, П. Г. Роль методологического мышления в становлении современных «сквозных» («пронизывающих») компетенций и капитализации человеческих ресурсов / П. Г. Щедровицкий // Выступление на конференции по развитию (Красноярск) [Электронный ресурс]. — 2003. — Режим доступа : <http://www.shkp.ru/lib/publications/65>. — Дата доступа : 15.05.2016.
6. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя. — М., 2004. — 42 с.
7. Мурзалинова, А. Ж. Формирование информационной компетентности школьника как характеристики конкурентоспособности личности / А. Ж. Мурзалинова, Н. С. Кольева // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 3.
8. Елагина, В. Н. Формирование коммуникативной компетенции подростков в образовательном процессе школы / В. Н. Елагина // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : материалы XVII Междунар. студ. науч.-практ. конф., СИБАК, Новосибирск, 6 февраля 2014 г. / редкол. : Н. В. Дмитриева [и др.]. — Новосибирск, 2014. — Ч. 2. — С. 183—192.
9. Лобанов, А. П. Интеллектуальная компетентность в системе свойств личности студентов : опыт эмпирического исследования / А. П. Лобанов // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. — 2010. — № 4. — С. 35—40.
10. Формирование социальных компетенций в процессе обучения математике учащихся с интеллектуальной недостаточностью : отчёт о НИР (заключ.) / БГПУ ; рук. темы Е. А. Жук. — Минск, 2012. — 77 с. — № ГР 20121194.
11. Блонский, П. П. Развитие мышления школьника / П. П. Блонский // Избр. пед. и психол. соч. : в 2 т. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 2. — 274 с.
12. Аверин, В. А. Психология детей и подростков : учеб. пособие / В. А. Аверин. — 2-е изд., перераб. — СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1998. — 379 с.
13. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика / Ю. М. Колягин [и др.] ; под общ. ред. Ю. М. Колягина. — М. : Просвещение, 1975. — 462 с.
14. Березанская, Е. С. Методика арифметики / Е. С. Березанская. — М. : Просвещение, 1955. — 542 с.
15. Овчинникова, М. В. Методика работы над текстовыми задачами в начальных классах (общие вопросы) : учеб.-метод. пособие для студентов специальностей «Начальное обучение. Дошкольное воспитание» / М. В. Овчинникова. — К. : Пед. пресса, 2001. — 128 с.
16. Пирютко, О. Н. Практико-ориентированные задачи в контексте изменения программ школьного курса математики / О. Н. Пирютко, В. И. Берник // Народная асвета. — 2015. — № 11. — С. 18—21.
17. Александров, И. И. Методы решения арифметических задач / И. И. Александров. — М. : Учпедгиз, 1950. — 276 с.
18. Крупич, В. И. Структура и логика процесса обучения математике в средней школе / В. И. Крупич. — М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. — 118 с.

Материал поступил в редакцию 04.07.2016.

# Стратегические направления развития содержания и научно-методического обеспечения по учебным предметам «История Беларуси» и «Всемирная история»

**С. Н. Темушев,**  
доцент кафедры истории России  
Белорусского государственного  
университета  
кандидат исторических наук,  
доцент, учитель-методист

Анализируются основные стратегические направления развития содержания и научно-методического обеспечения по учебным предметам «История Беларуси» и «Всемирная история» в учреждениях общего среднего образования. Особое внимание уделяется проблемам применения информационно-образовательных ресурсов нового поколения на уроках истории, соответствия нормативной правовой базы современным образовательным задачам, готовности педагогов к применению нового инструментария в своей работе.

**Ключевые слова:** учебные предметы «История Беларуси» и «Всемирная история», информационно-образовательные ресурсы, электронные средства обучения, нормативная правовая база, вариативность образования, профилизация обучения, дистанционное обучение.

The article analyzes the main strategic directions of the content development and scientific and methodological support for the academic subjects of «History of Belarus» and «World History» in general secondary education institutions. Special attention is paid to the use of information and educational resources of a new generation at history lessons, conformity of the normative and legal base with modern educational objectives, readiness of teachers to use new tools in their work.

**Keywords:** academic subjects of «History of Belarus» and «World History», information and educational resources, e-learning tools, normative and legal base, variability of education, profiling of training, distance learning.

Сегодня вступление общества в новую информационную стадию требует соответствующей адаптации системы образования к подготовке учащихся к полноценной жизни и эффективной деятельности в новых условиях. С другой стороны, сама система образования может воспользоваться новейшими возможностями, предоставляемыми техническим прогрессом. В этом отношении значительные перспективы видятся в использовании в образовательном процессе современных электронных средств обучения, ценность которых заключается, безусловно, не в них самих, а в научно обоснованных, адаптированных и полифункциональных приложениях — электронных программах, которые должны разрабатываться совместно программистами и специалистами в определённой образовательной области.

Применение современных средств обучения в учреждениях общего среднего образования не только способствует упрощению усвоения учебного материала в той или иной предметной области, но и позволяет учащимся приобрести ценный опыт взаимодействия с электронной оболочкой. Но это только одна из компетенций, которая в условиях стремительного усложнения общества имеет огромное значение для социальной адаптации личности и её полноценного участия в экономической жизни страны. Специалисты указывают, что в наши дни именно уровень владения информационными технологиями делает человека конкурентоспособным в поиске более выгодных предложений работы, а следовательно, в обеспечении высокого уровня и качества жизни [3, с. 10].

В целом анализ вызовов и потребностей современного общества определяет следующие *стратегические направления* в трансформации исторического образования и в методике преподавания истории в учреждениях общего среднего образования:

- переход к личностно-ориентированному обучению, учитывающему индивидуальные особенности каждого учащегося;
- подготовка учащихся к жизнедеятельности в быстро меняющемся мире, где важнейшим ресурсом становится информация;
- компьютеризация обучения истории, что вызвано, с одной стороны, стремлением к индивидуализации обучения, а с другой — общей тенденцией к глобализации образования;
- вариативность изучения истории, предполагающая дифференциацию в региональном (учёт национальных меньшинств) и возрастном (применение концентрического принципа) отношениях;
- создание условий для реализации возможности изучения учащимися учебных предметов «История Беларуси» и «Всемирная история» на повышенном уровне с целью последующего сознательного выбора профессии в данной области (профилитизация).

В настоящее время учителей-историков в наибольшей степени волнуют проблемы осмысления целей образования и возможных способов их реализации, поиска путей обеспечения качества и объективности оценки образовательных достижений учащихся, особенностей построения процесса обучения в условиях вариативного образования, поиска оптимальной структуры исторического образования, а также понимания особенностей изучения истории на базовом и повышенном уровнях на III ступени общего среднего образования [1].

Задачи, стоящие перед современной системой образования, были сформулированы специально созданной Международной комиссией по образованию в XXI веке под эгидой ЮНЕСКО. Это преодоление противоречий между глобальным и местным, всеобщим и индивидуальным, традициями и современностью, и главное — между невероятным увеличением знаний

и способностью человека к их усвоению. В итоге были сформулированы четыре «опоры», служащие фундаментом современного образования: «*научиться жить вместе, научиться получать знания, научиться делать и научиться быть*» [3, с. 18—19].

Под первой «опорой», точнее, направлением развития современного образования, понимается умение людей выполнять совместные действия (с учётом индивидуальности, независимости каждого человека), укрепление плюрализма, взаимопонимания и терпимости. Отчасти данное направление коррелирует с выделяемой российскими учёными коммуникативной компетенцией, включающей владение способами взаимодействия с окружающими, способами совместной деятельности в группе, приёмами действий в ситуациях общения; умения искать и находить компромиссы; наличие позитивных навыков общения в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе [4, с. 141—142].

Направление, обозначенное как «научиться получать знания», совпадает с учебно-познавательными компетенциями, которые призвана в первую очередь формировать средняя школа. Данные компетенции предполагают умения ставить цель и достигать её, осуществлять планирование, анализ, рефлексию, самооценку своей учебно-познавательной деятельности, задавать вопросы и ставить познавательные задачи, представлять устно и письменно результаты своего исследования, в том числе с использованием компьютерных средств и технологий [4, с. 142—143].

Деятельностный компонент образования представлен «опорой» «научиться делать». Это направление связано с приобретением способности в рамках как формального, так и неформального социального опыта справляться с различными ситуациями, в том числе и при работе в коллективе. Представляется, что в рамках данного направления в условиях становления информационного общества необходимо говорить о формировании информационных компетенций учащихся, которые предполагают овладение навыками работы с различными источниками информации (включая ресурсы удалённого доступа, internet-ресурсы), умениями осуществлять самостоятельный поиск, обработку, систематизацию, анализ и отбор информации для решения учебных задач,

умением ориентироваться в информационных потоках и т. д. [4, с. 144].

Ещё одна «опора» современного образования, которая кратко формулируется как «научиться быть», предполагает развитие личностных качеств, способности действовать с большей независимостью, руководствуясь собственными суждениями и личной ответственностью. Этому направлению соответствуют ценностно-смысловые компетенции: умения формулировать собственные ценностные ориентиры, владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций, принимать решения и брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять выработку индивидуальной образовательной траектории [4, с. 142]. Отчасти в данном случае следует говорить и о формировании природо-здоровьесберегающих компетенций.

К настоящему времени историческое образование в Республике Беларусь прошло значительный путь в своём развитии: был осуществлён отбор содержания, разработана концепция исторического образования, чётко определяющая место истории Беларуси во всемирно-историческом процессе, сформулированы концептуальные подходы к освещению исторических процессов, явлений, событий и в целом выстроена постсоветская система обучения отечественной и всемирной истории.

Между тем стремительная информатизация общества требует постоянного пересмотра содержания образования (это касается не только изучения новейшего периода). В изложении истории в белорусских учебных пособиях до сих пор сохраняются реликты марксистско-ленинской парадигмы. Именно этим обстоятельством обусловлен приоритет рассмотрения социально-экономической проблематики в ущерб культурной. Провозглашённый переход к цивилизационному подходу в освещении истории чаще всего сводится к искусственному добавлению тем, связанных с культурной и повседневной жизнью населения того или иного региона в конкретный период. По-прежнему в освещении причин (часто подменяющих факторы), движущих сил и последствий исторических событий господствует марксистская парадигма (например, обусловленности явлений в политической сфере

жизни общества социально-экономическими факторами). Во многом обозначенные недостатки могут быть устранены уже на уровне разработки нормативных правовых актов, регулирующих порядок организации и осуществления процесса обучения истории.

В определённой степени «маяком» для развития исторического образования в Республике Беларусь служит ситуация, сложившаяся в Российской Федерации. Белорусское и российское образование связывают общность происхождения от советской системы обучения, сходство путей трансформации и преодоления сложностей, возникших после распада единой образовательной системы. В связи с этим значительный интерес представляет опыт российских реформ и их предварительные результаты. В качестве достижений современной системы исторического образования в Российской Федерации называются:

- ликвидация марксистско-ленинской идеологической основы системы образования;
- придание системе образования откровенно демократического и открытого для общественности характера;
- переход от ведомственного механизма управления системой образования, свойственного советской эпохе, к государственно-общественному механизму;
- реализация принципа децентрализации взамен унификации и централизации;
- утверждение принципа вариативности образования;
- учёт в системе исторического образования поликультурности, многонациональности и поликонфессиональности российского общества [1].

Однако, может быть, не всегда целесообразно полностью отказываться от марксистской парадигмы при изучении истории, в том числе в вопросе о признании универсальных законов, определяющих развитие общества в схожих условиях внутренних и внешних вызовов. В последнее время в России всё чаще говорят о необходимости централизации и унификации содержания исторического образования, в частности, о необходимости разработки единого учебника по отечествен-

ной истории [7]. Более того, в мае 2014 года по решению Российского исторического общества (РИО) был объявлен конкурс на написание «идеологически правильных» школьных учебников на основе Единого историко-культурного стандарта. Одобрённые специальным экспертным советом РИО эти учебники по истории должны были уже с 1 сентября 2015 года поступить в школы [5], но этого не произошло.

Рассмотренные выше положительные черты современного исторического образования достигаются на уровне разработки *нормативной правовой базы*. Официально утверждённая концепция исторического образования, стандарты, учебные программы и типовые учебные планы определяют важнейшие аспекты преподавания истории в учреждениях общего среднего образования: от целей и содержания до методологии. Внесение даже самых незначительных изменений в любой из нормативных документов может непосредственным образом сказаться на качестве образования. В любом случае реформирование системы образования в той или иной образовательной области прежде всего находит отражение в основных нормативных документах. Но какими бы ни были рациональными и научно обоснованными требования этих документов, следует учитывать возможность несоответствия предполагаемых в них идеальных планируемых результатов, механизмов и принципов реальным условиям работы в учреждениях общего среднего образования. Данное противоречие может быть устранено более широкой вариативностью, предоставляющей учителю большие возможности для деятельности. Между тем учителя-практики в своей работе неоднократно сталкиваются с ситуацией формального следования нормативным актам, тогда как фактически работают по сценарию, который диктует реальная жизнь. Так, утверждение о следовании авторов учебных пособий при изложении исторического материала формационному, цивилизационному, системному подходам не всегда соблюдается. В связи с этим при составлении нормативной правовой документации требуется учитывать возможность внесения корректив, что особенно важно в условиях возрастания информационного потока на современной постиндустриальной стадии развития общества.

Следует также обратить внимание на необходимость внимательного отношения к понятийно-терминологическому аппарату, историческим понятиям и терминам, которые являются обязательными для усвоения учащимися и поэтому фиксируются в учебных программах. Проблема терминологии — одна из самых сложных в исторической науке. От правильного понимания того или иного термина напрямую зависит общее понимание исторических процессов. Однако одни и те же термины могут иметь различное значение в разных регионах и исторических эпохах. Эволюция терминологии в нормативных документах совершенно не учитывается, более того, принято снимать повторное упоминание термина или понятия в последующих разделах, хотя это не всегда правомерно. Также нужно обратить внимание на некоторую субъективность в отборе понятийно-терминологического ряда, обязательного для усвоения учащимися. Отдельные историки и в целом исторические школы, вооружённые определённой методикой исторических исследований, могут отдавать приоритет социально-экономической терминологии в ущерб общественно-политической или, наоборот, не учитывать важность духовной жизни общества и т. д. В этом отношении нормативные документы должны быть максимально объективны.

Таким образом, при формировании нормативной правовой базы важно исходить из следующих рекомендаций.

*Документация, призванная всесторонне обеспечить историческое образование, должна:*

- соответствовать современным требованиям, стоящим перед системой образования, способствовать формированию разнообразных компетенций учащихся, не только предметных, но и метапредметных и личностных;
- обладать непротиворечивостью, адекватностью реальным возможностям организации системы исторического образования в учреждениях общего среднего образования с различной материально-технической базой;
- отличаться строгой научностью, соответствием содержания, терминологии, методологии современному уровню развития исторической науки и педагогики;

- предполагать вариативность содержания и методологии, не заключающей учителя (а также и учащихся) в определённые строгие рамки.

Современные типовые учебные планы в целом оптимально распределяют часы на всемирную и отечественную историю [10]. Однако нужно обратить внимание на отсутствие паритета между всемирной историей и историей Беларуси. Более того, в V классе предусмотрено изучение только всемирной истории. После пропедевтического курса «Мая Радзіма — Беларусь», изучаемого в IV классе, учащиеся возвращаются к отечественной истории только в VI классе. При этом нарушается последовательность изучения отдельных периодов истории. В V классе учащиеся ознакомились с основными чертами, характерными для развития первобытного общества, в рамках всемирной истории; в VI классе предлагается вернуться к изучению наиболее раннего периода в истории человечества, но уже на более локальном пространстве — территории Беларуси. В то же время на уроках всемирной истории в VI классе учащиеся приступают к изучению истории средних веков. Заложенная в последних инструктивно-методических письмах возможность параллельного изучения всемирной и отечественной истории тем самым оказывается невозможной. Выход из этой ситуации видится в выделении в V классе часов на изучение истории белорусских земель первобытной эпохи вплоть до расселения на данной территории славян и формирования первых потестарных образований.

В соответствии с обозначенными выше стратегическими направлениями развития исторического образования должны быть скорректированы *приоритетные проблемы научно-исследовательских работ*. Переход к личностно-ориентированному обучению требует разработки соответствующей методики обучения, которая позволила бы учитывать индивидуальные особенности учащихся. Однако нужно не забывать про необходимость следования нормативным документам, которые требуют от всех учащихся усвоения определённого набора знаний, формирования определённых компетенций. Насколько ограниченное время учебного занятия позволит учесть особенности каждого учащегося? В этом отношении перспективным видится исполь-

зование электронных средств обучения, предполагающих индивидуальную стратегию обучения. Но вопрос об эффективности обучения с помощью электронных образовательных ресурсов изучен ещё в недостаточной степени. Хотя в современных исследованиях указываются многочисленные преимущества ЭСО (электронного учебника или в широком понимании медиаобразования) [6, с. 67—68; 11, с. 446—447], но дают ли они больший эффект по сравнению с традиционными средствами обучения? Возможно, более рациональным является поиск оптимального сочетания традиционных и современных средств.

Представляется, что существующие нормы СанПиНа, предполагающие возможность учащихся заниматься за компьютером строго ограниченное время (например, не более 15 минут для учащихся II—V классов, 20 минут — для учащихся VI—VII классов) [8], в значительной степени устарели. Современные электронные девайсы по своим характеристикам существенно превосходят те, на основании которых в своё время были разработаны определённые нормы (речь идёт о негативном воздействии экрана монитора на глаза ребёнка и т. п.). При организации обучения истории, особенно на II ступени общего среднего образования, главный акцент может быть сделан на визуальное восприятие учащимися учебного материала (картографические материалы, учебные исторические картины, исторические реконструкции, в том числе фрагменты исторических фильмов и т. д.), что в значительной степени упрощает применение в образовательном процессе ЭСО. В связи с этим перспективным видится исследование уровня и качества усвоения учебного материала в сравнительном аспекте: в условиях преимущественного использования современных электронных ресурсов в сочетании их с традиционными методами, приёмами и средствами обучения и в условиях отказа от современных средств обучения.

Проблему адаптации учащихся к усвоению огромного массива информации, который становится доступным благодаря современным технологиям и сети Internet, также можно решить с помощью информационно-образовательных ресурсов нового поколения. Сегодня урок истории может не ограничиваться отведён-

ным на него в типовом учебном плане временем. Возможно применение различных вариантов дистанционного обучения [9], более доступным и простым становится использование разнообразных форм самостоятельной работы учащихся. Во многом задача учебных занятий может быть сведена к формированию информационной компетенции — отработке навыков поиска и обработки информации. Однако насколько повлияла доступность информации на качество её усвоения учащимися? Есть ли смысл механически запоминать большой объём информации, когда она благодаря современным электронным девайсам всегда «под рукой»? (В настоящее время эта идиома приобрела буквальное значение.) В связи с этим особое значение имеет исследование влияния упрощённой доступности информации и чрезвычайного возрастания её объёма на учебные успехи учащихся.

К числу стратегических направлений развития системы образования относится процесс компьютеризации обучения, связанный с неуклонным техническим прогрессом. Но первоначальный оптимизм по поводу значительных возможностей компьютера, способного едва ли не заменить учителя, к настоящему времени прошёл. Понятно, что заменить «живое слово учителя» компьютер не может, несмотря даже на быстрое совершенствование программного обеспечения, разнообразных приложений и электронных оболочек. Сейчас имеется богатый опыт разработки электронных средств обучения, однако их внедрение в образовательный процесс в нашей стране находится только на начальной стадии. О массовом переходе к использованию ЭСО и приобретении каждым учащимся индивидуальных учебных девайсов говорить ещё рано. Пока в Беларуси проведены ограниченные эксперименты на отдельных учебных площадках, когда выбранные классы систематически использовали электронные девайсы с установленными на них электронными учебными пособиями. Результаты этих экспериментов, а также устойчивой практики использования электронных образовательных средств и ресурсов в зарубежных странах (прежде всего в США, Японии, Южной Корее) могут стать предметом отдельного исследования.

С помощью анализа реальной ситуации учебной деятельности с использо-

ванием современных средств обучения нужно выяснить положительные и негативные стороны подобного эксперимента. Определённый интерес представляет сравнение результатов учебной деятельности с применением современных электронных ресурсов в различных образовательных областях. Важно выяснить, справедливо ли представление о том, что ЭСО должны занять достойное место в преподавании естественных, прежде всего физико-математических, дисциплин, в то время как на уроках дисциплин гуманитарного профиля они могут играть исключительно вспомогательную роль.

Особое значение истории как дисциплины, способствующей формированию у учащихся гражданской позиции, патриотизма и ответственности, заставляет обратить внимание на проблему вариативности обучения. Если в целесообразности применения различных методик преподавания и способов диагностики знаний учащихся не возникает сомнений, то в вопросе о содержании учебного материала по истории существуют разные точки зрения. На самом деле, насколько полезно в рамках реализации воспитательной функции в процессе обучения представлять различные мнения о тех или иных событиях мировой и отечественной истории? Возможно ли максимально объективное и беспристрастное изложение исторических событий? Между тем чрезмерная открытость может способствовать распространению деструктивных идей и идеологий, что при наложении на подростковый нонконформизм может привести к крайне нежелательным последствиям. Затронутая выше проблема подготовки в России единого учебника по истории обусловлена именно стремлением избежать разнообразных трактовок исторических событий, что в ряде случаев способно деформировать в ту или иную сторону (от шовинизма до крайних форм космополитизма и нигилизма) сознание учащегося. Необходимо очень осторожно подходить к вопросу о вариативности содержания исторического образования, особенно на I и II ступенях общего среднего образования. В связи с этим актуальность приобретает исследование целесообразности реализации вариативности содержания исторического образования в учреждениях общего среднего образования.



Ещё одно стратегическое направление развития системы образования, отчётливо проявившееся в последние годы, предполагает при сохранении общей системности образования выбор учащимися (главным образом, на III ступени общего среднего образования) дисциплин для более глубокого изучения в связи с сознательным выбором будущей специальности. Однако неверно сделанный выбор может лишить человека возможности полноценной деятельности на благо общества и своего собственного комфортного существования, следовательно, необходимо особое внимание уделить методикам определения склонности учащегося к той или иной сфере деятельности. Важно также учитывать, что на выбор учащимся «профиля» могут повлиять внешние факторы: сложившееся в его коллективе мнение о «престижных» и «непрестижных» специальностях, семейные традиции, наконец, представления о материальных преимуществах будущей профессии, которые могут быть никак не связаны с индивидуальными способностями и желаниями учащегося. Через несколько лет после введения профилизации в старших классах средней школы можно будет осуществить исследование по определению корреляции между выбором профиля и последующей работой по специальности. В настоящее же время крайне важной представляется разработка методик, выявляющих склонность учащихся к той или иной сфере деятельности.

Сложности *материально-технического обеспечения* исторического образования связаны с недостаточностью не только финансовых средств, но и разработки методики применения современных электронных средств обучения на уроках истории. В целом в настоящее время вопрос о необходимости использования компьютера и заменяющих его девайсов в образовательном процессе не ставится. Некоторые сомнения на этот счёт могли возникать относительно роли и места электронных средств на уроках гуманитарной направленности (в том числе истории), однако сами реалии современной жизни, не ожидая соответствующей формализации, предопределили присутствие информационно-образовательных ресурсов в образовательном процессе. В связи с этим перед учителем стоят задачи более эффективного использования ком-

пьютера, выбора лучших образовательных продуктов из уже имеющихся, выяснения, в каком качестве они могут быть использованы. Продумывая механизмы применения того или иного электронного ресурса, учитель должен учитывать целый ряд характеристик последнего:

- соответствие возрастным особенностям учащихся (как по способности усвоить работу в данном приложении, так и по контенту);
- соответствие учебной программе, материалу учебного пособия;
- конкретное функциональное назначение (отработка определённых способов деятельности по выбранной теме);
- возможность корреляции, приспособления к предполагаемой цели использования на уроке;
- наличие методических рекомендаций по использованию программы или приложения;
- наличие лицензии, степень защиты авторских прав, квалификация авторов.

При этом выбор (при наличии такового) информационно-образовательного ресурса может осуществляться учителем спонтанно, без учёта указанных характеристик. К примеру, приложение может привлечь удачной эргономикой, красивым дизайном и т. п., однако само содержание и соответствие образовательным задачам могут оказаться не на должном уровне.

При выборе механизма использования информационно-образовательных ресурсов нового поколения возможно допущение ошибок, которые существенно снижают эффективность данных ресурсов. К числу типичных педагогических ошибок следует отнести:

- фрагментарное использование современных образовательных ресурсов, отсутствие системности в их применении;
- стремление подменить традиционные методы и приёмы обучения электронными средствами, которые не способствуют улучшению качества образования (например, устного рассказа учителя — выводом текста на экран, беседы — интерактивным диалогом и т. д.); полный отказ от традиционных методов обучения в угоду новомодным веяниям;

- попытка вместить в электронный ресурс большой объём информации (представленной в разных видах: вербальном, аудио и визуальном), который не в состоянии усвоить учащиеся;
- неправильное определение дидактической роли и места аудиовизуальных компонентов электронных средств на уроках, несоответствие их выразительных возможностей дидактической значимости;
- неоправданная перегруженность урока демонстрацией (прослушиванием) аудиовизуальных материалов в ущерб теоретическому осмыслению исторических фактов и реалий жизни современного общества (соответственно, на уроках истории и обществоведения).

В связи с этим существует необходимость организации специальной подготовки учителей-предметников к работе с новыми информационно-образовательными ресурсами. К правильному применению ЭСО на уроках истории должны готовиться будущие учителя в педагогических вузах. В последние годы значительное внимание уделяется соответствующему повышению квалификации учителей в учреждениях последипломного образования.

К рассмотренным субъективным факторам следует добавить также объективные сложности, связанные с материальной обеспеченностью учебных заведений компьютерными устройствами. В числе последних в настоящее время в образовательном процессе используются компьютеры традиционной архитектуры (системный блок — монитор — средства для ввода информации и управления (клавиатуры, манипулятор типа «мышь»)), близкие к ним ноутбуки, а также ридеры («читалки»), планшеты (планшетные компьютеры с их наиболее интересной разновидностью — айпэдами), мультимедийные проекторы (по сути, простая проекция на экран содержимого монитора компьютера) и, наконец, наиболее перспективное, как представляется, устройство — интерактивная доска. Последняя, совмещающая в себе функции монитора компьютера, проектора, обычной школьной доски и сенсорного планшета, может использоваться для решения множества задач. В целом же

для успешного решения тех или иных образовательных задач наиболее подходящим может оказаться одно из названных электронных устройств (для демонстрации визуальных материалов — мультимедийный проектор, для проверки уровня усвоения материала посредством тестирования — традиционный персональный компьютер или планшетный компьютер, для чтения текста — ридер и т. д.). Однако следует исходить из реалий: только единичные учебные заведения в нашей стране могут предоставить полный набор электронных устройств.

Принципиально важным видится внедрение информационно-образовательных ресурсов для решения тех задач и в тех элементах урока, в которых проявляются недостатки традиционных методов обучения и организации учебных занятий. Это касается прежде всего недостаточной наглядности, закрепления материала посредством визуальных образов (современные ресурсы в этом отношении, несомненно, предоставляют больше возможностей). Следует также отметить жёсткую схему организации учебных материалов и их недостаточную вариативность на традиционных уроках, что опять же легко решается с помощью современных электронных средств. Кроме того, ИОР нового поколения позволяют в гораздо большей степени учитывать индивидуальность учащихся и, что также немаловажно, более рационально использовать время урока, сделать процесс образования непрерывным, легко фиксировать и в последующем учитывать индивидуальные результаты обучения. Тем самым новейшие информационно-образовательные ресурсы могут оказаться весьма полезными при решении целого ряда учебных задач: способствовать более эффективному усвоению и закреплению нового материала, осуществлять постоянную объективную диагностику знаний учащихся, значительно разнообразить сам образовательный процесс и пр.

Огромные возможности открывают электронные средства обучения и, шире, информационно-образовательные ресурсы нового поколения в направлении дистанционного обучения. Принято считать, что такое обучение предназначено главным образом для студентов высших учебных заведений. Однако данная форма

обучения, организованная с помощью современных ИОР, может быть успешно реализована при домашнем обучении по индивидуальному плану. Кроме того, часть учебного времени учащиеся II и особенно III ступени общего среднего образования могут заниматься в домашних условиях, выполняя задания на собственных девайсах, или в медиатеке школы. При необходимости могут быть налажены консультации посредством сети Internet с учителем и даже работа в группах (последняя версия Skype позволяет организовывать так называемые конференции). Тем самым решение части образовательных задач можно вынести во внеучебное время, тогда как в свой класс на занятия по расписанию учащиеся могут приходить на лекции, семинарские занятия или диспуты.

Электронное учебное пособие отчасти напоминает классический его аналог на бумажной основе (по крайней мере, общее его предназначение — то же), но может и должно содержать целый ряд нововведений, отличающих электронное средство обучения от традиционного, прежде всего, это интерактивность и мультимедийность. В связи с этим к ЭСО добавляются следующие общие требования: дизайн-эргономические; эстетические; охраны здоровья учащихся и учителей; соблюдения полиграфических норм качества мультимедиа; наличия программных оболочек, позволяющих учителю самостоятельно вносить дополнения и изменения в материалы курса; наглядности представления информации средствами мультимедиа. Для электронного учебного пособия в отличие от пособия на бумажном носителе, содержащем почти исключительно только текст из чёрных букв на белом фоне, значение приобретает выбор цвета шрифта и фона, размера шрифта (ЭСО позволяет варьировать этот показатель) и т. п. При выборе того или иного цвета следует учитывать психологические особенности его восприятия, влияние цвета отдельных элементов и их фона на чёткость изображения и др.

К числу важнейших внешних характеристик современных информационно-образовательных ресурсов относится полнота представленности гипертекста, который предполагает особое поведение пользователя при работе с ним — это не

столько поиск нужной информации, сколько ознакомление с конкретным предметом посредством просмотра ряда информационных фрагментов, связанных между собой по смыслу. Ознакомление осуществляется в определённой последовательности, обусловленной целями пользователя. Возможность варьирования последовательности ознакомления с содержанием гипертекста, в отличие от линейного текста, осуществляется за счёт разбиения информации на фрагменты (темы) и установления между ними связей (посредством гиперссылки). При этом большей гибкостью в смысле удовлетворения различных целей пользователей обладает гипертекст с большим количеством связей между темами [2]. Таким образом реализуется одна из важнейших характеристик современного информационно-образовательного ресурса — вариативность.

Подводя итог сказанному, можно сделать следующие выводы:

1. Нормативная правовая документация, разрабатываемая в настоящее время, в полной мере соответствует новым задачам, поставленным перед историческим образованием. Между тем нужно отметить недостаточную степень вариативности содержания и гибкости учебного плана.

2. К числу приоритетных проблем, требующих изучения в рамках развития исторического образования в условиях формирования информационного общества, следует отнести:

- исследование уровня и качества усвоения учебного материала в сравнительном аспекте (в условиях преимущественного использования современных электронных ресурсов в сочетании их с традиционными методами, приёмами и средствами обучения и в условиях отказа от современных средств обучения);
- исследование влияния упрощённой доступности информации и чрезвычайного возрастания её объёма на учебные успехи учащихся;
- сравнение результатов учебной деятельности с применением современных электронных ресурсов в различных предметных областях;
- исследование возможных путей и целесообразности реализации вариативности

тивности содержания исторического образования в учреждениях общего среднего образования;

- разработку методик, выявляющих склонность учащихся к той или иной сфере деятельности.

3. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования остаётся наиболее существенной проблемой. И хотя школы в достаточной степени укомплектованы компьютерами, их систематическое применение может быть осложнено отсутствием разработанных

методик применения современных информационно-образовательных ресурсов, недостатком опыта использования ЭСО в более широком масштабе, нежели отдельный класс.

4. При рассмотрении вопроса повышения качества подготовки учительских кадров в предметной области «История» особое внимание следует уделить совершенствованию навыков работы с использованием современных электронных средств обучения с целью устранения типичных ошибок, допускаемых при организации работы с медиаконтентом.

### Список цитированных источников

1. Вяземский, Е. Е. Школьное историческое образование в России в начале XXI века : основные тенденции и проблемы / Е. Е. Вяземский // Издательский дом «Первое сентября» [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://his.1september.ru/article.php?ID=201000606>. — Дата доступа : 26.07.2016.
2. Герасимова, Г. А. Обеспечение качества электронного учебника / Г. А. Герасимова, А. А. Прокопьев // Информационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://msk.ito.edu.ru/2010/section/68/2193/index.html>. — Дата доступа : 26.07.2016.
3. Гутман, С. Образование в информационном обществе / С. Гутман ; пер. с англ. Л. В. Петровой. — СПб. : Российская национальная библиотека, 2004. — 96 с.
4. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — 2-е изд., стер. — М. : Издат. центр «Академия», 2008. — 352 с.
5. Обращение к историкам — авторам школьных учебников // Частный корреспондент [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.chaskor.ru/article/obrashchenie\\_k\\_istorikam\\_-\\_avtoram\\_shkolnyh\\_uchebnikov\\_36111](http://www.chaskor.ru/article/obrashchenie_k_istorikam_-_avtoram_shkolnyh_uchebnikov_36111). — Дата доступа : 26.07.2016.
6. Осин, А. В. Открытые образовательные модульные мультимедиа системы / А. В. Осин // Информационно-коммуникационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ict.edu.ru/ft/006208/oomms.pdf>. — Дата доступа : 26.07.2016.
7. Президент : Учебники истории должны иметь единую концепцию // Российская газета [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.rg.ru/2013/04/25/uchebnik-anons.html>. — Дата доступа : 26.07.2016.
8. Санитарные правила и нормы СанПиН 2.2.2.542-96 «Гигиенические требования к видеодисплейным терминалам, персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы» // Компьютер и здоровье [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://comp-doctor.ru/law/law\\_sanpin96.php](http://comp-doctor.ru/law/law_sanpin96.php). — Дата доступа : 26.07.2016.
9. Темушев, С. Н. Возможные механизмы использования современных информационно-образовательных ресурсов по предметам историко-обществоведческого направления / С. Н. Темушев // Веснік адукацыі. — 2015. — № 2. — С. 11—21.
10. Тылавы вучэбны план на 2015/2016 навучальны год // Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://edu.gov.by/main.aspx?guid=15311>. — Дата доступа : 26.07.2016.
11. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. — 2-е изд., перераб. — М. : Высш. шк., 2007. — 639 с.

*Материал поступил в редакцию 27.07.2016.*

# Педагогические основы обучения коммуникативной грамматике иностранного языка с опорой на когнитивные стратегии

**А. М. Романова,**

доцент кафедры межкультурных коммуникаций и технического перевода  
Белорусского государственного технологического университета  
кандидат педагогических наук

В статье рассматривается обучение студентов неязыковых вузов коммуникативной грамматике иностранного языка с опорой на когнитивные стратегии. Представлены характеристика организации учебного процесса с применением коммуникативного подхода, анализ основных и вспомогательных стратегий обучения, педагогических составляющих процесса обучения грамматике английского языка, принципов построения содержания обучения в рамках коммуникативного подхода.

**Ключевые слова:** компоненты коммуникативной компетенции, коммуникативная грамматика, когнитивная лингвистика.

The article deals with the problem of teaching foreign language communicative grammar to students of non-linguistic higher education institutions relying on cognitive strategies. Characteristics of the educational process organization are presented with the use of the communicative approach. An analysis of the main and auxiliary teaching strategies, pedagogical components of the English grammar learning process, principles of the teaching content construction are given within the framework of the communicative approach.

**Keywords:** communicative competency components, communicative grammar, cognitive linguistics.

В настоящее время основной целью обучения иностранным языкам является формирование межкультурной личности, а именно развитие способности участвовать в непосредственном и опосредованном диалоге культур. Для достижения данной цели необходимо прежде всего определить приоритетные учебные стратегии, то есть действия и операции, которые учащиеся используют для оптимизации процессов получения и хранения информации. Обучаемый совершает указанные действия, чтобы ускорить процесс учения, сделать его более лёгким, интересным и эффективным. Учебные стратегии зависят от психологических особенностей и качеств личности обучаемых, от характерных для них когнитивных стилей.

Существуют 62 учебные стратегии, которые подразделяют на две группы: основные (*direct learning strategies*) и вспомогательные (*indirect learning strategies*). К основным стратегиям относятся: 1) стратегии, базирующиеся на механизмах человеческой памяти (*memory strategies*): группировка, структурирование, создание логических связей; 2) когнитивные стратегии (*cognitive strategies*): использование приёмов дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа; 3) компенсаторные стратегии (*compensation strategies*): догадка о значении, использование синонимов и перифраза, невербальных средств для передачи сообщения. Группу вспомогательных стратегий составляют: 1) метакогнитивные стратегии (*metacognitive strategies*): планирование процесса работы над заданием, самооценка и самоконтроль учебной деятельности, создание условий для эффективной работы; 2) эмоциональные, аффективные, стратегии (*affective strategies*): умение владеть собой, успокаиваться, эмоциональный самоконтроль и т. д.; 3) социальные стратегии (*social strategies*): кооперация и сотрудничество с партнёрами по общению, сопереживание [3, с. 115].

Остановимся на наиболее значимых типах стратегий обучения. *Метакогнитивные стратегии* включают обдумывание процесса научения, планирова-

ние научения, контроль за пониманием или продуцированием речи по ходу их осуществления, самооценку результатов научения. *Когнитивные стратегии* непосредственно связаны с отдельными задачами научения и предполагают прямое манипулирование учебными материалами или их трансформирование. В основе *социально-аффективных стратегий* лежит взаимодействие субъектов образовательного процесса для достижения общей цели.

Педагогические составляющие процесса обучения грамматике английского языка рассматриваются нами в контексте коммуникативно-когнитивного подхода, направленного на формирование у обучаемых смыслового восприятия, понимания иностранной речи, овладение языковым материалом для построения речевых высказываний в результате взаимодействия участников общения и нацеленного на обучение свободной ориентации в иноязычной среде, или, другими словами, формирование коммуникативных компетенций [3, с. 91].

Отличительная особенность коммуникативной грамматики заключается в том, что она представляет собой объяснение и дальнейшую тренировку грамматических явлений изучаемого языка с точки зрения их не только формальных признаков, но и наиболее распространённых способов употребления в ходе коммуникации. В условиях неязыкового вуза можно эффективно использовать данные о когнитивных стратегиях, которыми взрослые обучаемые пользуются при овладении учебным иноязычным материалом в процессе изучения коммуникативной грамматики.

К принципам построения содержания обучения в рамках коммуникативного подхода относятся:

- *речевая направленность* (обучение через общение);
- *функциональность* (обеспечивает комплексное обучение языку в неразрывной связи с его фонетическим, лексическим и грамматическим значениями);
- *ситуативность* (ролевая организация учебного процесса);
- *новизна речевых ситуаций* (предполагает информативность используемого материала, новизну видов и форм организации занятия, разнообразие приёмов работы);

- *личностная ориентация общения* с опорой на индивидуальную речь обучаемых;
- *коллективное взаимодействие* как способ организации процесса, при котором обучающиеся активно общаются друг с другом [2, с. 36].

Самым важным и необходимым условием в процессе коммуникативного обучения является реализация коммуникативной задачи, поставленной перед участниками общения. В связи с этим целесообразно рассмотреть лингвистический подход при обучении грамматике английского языка, который позволяет построить процесс обучения на более глубоком понимании грамматических явлений и осознанном выборе грамматической формы и структуры. В качестве такого подхода может быть исключительно когнитивный подход. По мнению Е. С. Кубряковой, «когнитивная лингвистика занимается изучением всех видов взаимодействия и взаимоотношения языка и ментальных процессов, служащих целям обработки поступающей извне информации» [1, с. 4].

Как отмечается в исследованиях Е. С. Кубряковой, О. К. Ирисхановой и других авторов, языковые формы, отражая когнитивные категории, представляют собой ценный источник информации об организации знаний в голове человека, «видимый» доступ к «невидимым» структурам нашего сознания. Именно структуры естественного языка «объективируют то, что уже подверглось когнитивной обработке человеческим разумом» [2, с. 5].

Известно, что когнитивное направление распространяется на изучение не только семантических, но и грамматических явлений. Поскольку в данной работе акцент ставится на рассмотрении обучения грамматике английского языка, мы остановимся на исследовании грамматических явлений в когнитивной лингвистике.

На наш взгляд, при обучении грамматике целесообразно интегрировать коммуникативный и когнитивный подходы. Применять коммуникативно-когнитивный подход на практике и в процессе обучения грамматике английского языка необходимо с учётом уровня сформированности коммуникативной компетенции. Выделяются следующие компоненты коммуникативной компетенции:

- *лингвистическая* (linguistic competence) — знание словарных единиц и грамма-

тических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;

- *социолингвистическая* (sociolinguistic competence) — способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнёром по общению;
- *дискурсивная* (discourse competence) — способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, выбирать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания;
- *стратегическая* (strategic competence) — вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась;
- *социокультурная* (sociocultural competence) — знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения.

В соответствии с коммуникативным подходом при обучении иностранному

языку следует учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения, поскольку владение системой языка является недостаточным для эффективного пользования языком в целях коммуникации. Коммуникативный подход предполагает овладение различными речевыми функциями, то есть формирование умений выражать ту или иную коммуникативную интенцию (просьбу, согласие, приглашение, отказ, совет, упрек и т. д.).

Таким образом, характеристиками организации учебного процесса с применением коммуникативного подхода будут следующие: в качестве конечной цели выдвигается обучение общению в различных видах речевой деятельности; ориентация не только на содержательную сторону общения, но и на форму высказывания; функциональность в отборе и организации материала; использование аутентичных материалов; использование подлинно коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общения, и режимов работы, адекватных условиям реальной коммуникации (парная и групповая работа); индивидуализация процесса обучения, использование личностно-ориентированного подхода.

### Список цитированных источников

1. Кубрякова, Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики / Е. С. Кубрякова // Известия АН. Сер. лит. и яз. — 2004. — Т. 63, № 3. — С. 3—12.
2. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 4. — С. 35—40.
3. Талми, Л. Отношение грамматики к познанию / Л. Талми // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. — 1999. — № 6. — С. 88—121.

Материал поступил в редакцию 15.07.2016.

# Стратегия развития высокотехнологичной среды обучения информатике

**В. В. Казачёнок,**  
главный научный сотрудник  
лаборатории математического и  
естественнонаучного  
образования Национального  
института образования  
доктор педагогических наук,  
профессор,

**С. Г. Пузиновская,**  
учитель информатики средней  
школы № 4 г. Дзержинска,  
учитель-методист

Предлагается стратегия развития современного образования на основе облачных сервисов, анализируются перспективные модели общего среднего образования и класса будущего. Информатизация образования рассматривается с позиций трансформации методов учебной работы.

**Ключевые слова:** «новая школа», класс будущего, облачные технологии, учебные симуляции.

A strategy for the development of modern education based on cloud services is suggested in the article. Promising models of general secondary education and the class of the future are analyzed. Informatization of education is considered from the point of the method transformation of academic work.

**Keywords:** «school of a new type», class of the future, cloud-based technologies, teaching simulations.

Сегодняшняя действительность выдвигает перед учреждениями образования проблему подготовки самостоятельных, способных к самообучению, обладающих коммуникативными навыками граждан. В то же время «нам недостаёт ясного, согласованного, вдохновляющего и вместе с тем реалистичного видения того, какой мы хотим видеть школу через 10—20 лет» [1].

Стратегия современного образования, по мнению многих учёных, должна заключаться в создании высокотехнологичной среды обучения, обеспечивающей реализацию творческого потенциала ученика. Однако техника сама по себе не поведёт нас в нужном направлении в образовании.

И здесь важно понимать, что *мотивация* является «пусковым механизмом» для реализации скрытых возможностей. Не без оснований ряд зарубежных и отечественных психологов полагают, что именно она, а не уровень способностей может выступать основной характеристикой творческой личности.

Успешность современного человека во многом определяется умением использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) *в качестве инструмента* в 1) повседневной жизни, 2) обучении, 3) профессиональной деятельности. Причём общеизвестно, что *опоздание с развитием мышления* — это опоздание навсегда.

Вследствие этого изучение информатики на уровне общего среднего образования должно быть связано с наличием в содержании обучения:

- логически сложных разделов, требующих развитого логического и алгоритмического мышления;
- технологий использования ИКТ для формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих результативность обучения.

Суммируя всё вышесказанное, перечислим основные элементы предлагаемой стратегии развития высокотехнологичной среды обучения информатике:

1. Начало обучения содержанию информатики перенести в *начальную школу* (II—III классы).
2. Информатику в начальной школе и при изучении ряда тем в базовой школе не выделять в отдельный предмет, а использовать при изучении других предметов, то есть на *интегриро-*



ванных уроках информатики, которые признаются специалистами перспективными, но в настоящее время недостаточно разработаны.

3. Для создания учебно-методических материалов *привлекать* профессионалов как со стороны педагогического сообщества, так и со стороны информатиков-производственников, шире используя возможности Парка высоких технологий (ПВТ). Ведь сегодня мы уже наблюдаем параллельное развитие структур обучения информатике на уровне общего среднего образования, которому способствует распространение среды визуального программирования Scratch с графическим интерфейсом, активно используемой специалистами ПВТ в своих разработках.
4. Последовательно внедрять в практику обучения элементы «*НОВОЙ ШКОЛЫ*», описанной ниже.

В настоящее время средства ИКТ, лежащие в основе высокотехнологичной среды обучения, обновляются гораздо быстрее, чем методы учебной работы. Педагогические разработки постоянно запаздывают. В результате образовательные учреждения делают акцент на внедрении технических средств в отрыве от внедрения эффективных педагогических практик, которые используют эти средства.

Анализ данных специальных исследований [2] показал, что результативные педагогические практики должны обеспечивать в первую очередь:

- взаимное обучение (учителя создают учащимся условия для совместной учебной работы и самообучения);
- действенную обратную связь между учащимися и учителями в ходе учебной работы.

Оснащение учреждений образования средствами ИКТ может поддержать такие практики. При этом важно вовлечение в образовательный процесс всех компьютерных устройств, принадлежащих учащимся и родителям, учителям и руководителям.

Новые решения включают традиционную классно-урочную систему в качестве частного случая. Образовательная организация начинает рассматриваться как интегратор двух сред для осуществления комплекса планируемых образовательных мероприятий: физической (учебные классы,

лаборатории и т. п.) и виртуальной (облачные сервисы). При этом размещённые в Интернете учебно-методические материалы превращаются в средство подготовки и обеспечения проведения соответствующих образовательных мероприятий.

Оснащение процесса обучения такими материалами является одной из масштабных задач построения «новой школы», в которой основную часть учебной информации учащийся получает не из уст учителя, а в ходе работы с рекомендованными ему материалами (видео- и аудиоресурсами, другими цифровыми источниками). Индивидуальная или совместная работа с ними составляет значительную по объёму часть учебной деятельности обучающихся.

В единой информационной среде фиксируются представительства элементов учебной среды (учебные материалы, мероприятия и их комплексы), учащихся (личный сетевой кабинет учащегося) и учителей (личный сетевой кабинет учителя), учебных помещений и т. д. Появление единого цифрового образовательного пространства позволяет на новом уровне организовать систематическую индивидуальную работу учителей и учащихся.

Сегодня основой стратегии информатизации науки и образования России является реализация принципа организационно-структурной инвариантности. Сформулированы ведущие направления информатизации с позиции формирования методологии, основу которой составляет создание открытых информационно-образовательных сред (ИОС) разного уровня — от образовательного или научного учреждения до федерального [3].

При этом трансформация времени и пространства учебной работы, которую порождает, например, появление школьного портала с применением новых информационных инструментов, включая цифровые календари и переход к индивидуализированному планированию учебного времени, создаёт условия для расширения и преобразования традиционных организационных форм учебной работы [4].

Учение и обучение в высокотехнологичной среде обучения предполагает следующие виды таковой:

- в классе — принятие целей и установка на ожидаемые результаты; представление и обсуждение результатов; обсуждение и совместное решение возникающих проблем и т. п.;

- вне класса — достижение поставленных целей и ожидаемые результаты работы (работа в лаборатории, библиотеке, дома...); подготовка материала для представления своих результатов; участие в жизни сетевых сообществ и т. д.

Современное развитие новых информационных технологий предоставляет педагогам возможность предложить такую модель для массового использования. Сегодня индивидуализированная система уже реализована в отдельных школах Европы и США. В ближайшее десятилетие одним из основных трендов развития мирового образования станет распространение новой модели школы, разработка которой неизбежна и в нашей стране.

Ещё вчера информатизация общеобразовательного учреждения была нацелена на его оснащение средствами информационно-коммуникационных технологий, формирование ИКТ-компетентности учителей, обеспечение их цифровыми образовательными ресурсами. Сегодня информатизация образовательного учреждения должна сливаться в единый процесс с его *трансформацией*, включающей изменения методов учебной работы, в основе которых лежат личностно-ориентированное образование и педагогика сотрудничества.

При этом ключевыми направлениями перемен становятся опережающие исследования и разработки высокорезультативных методических и организационных решений по построению «новой школы»; планомерная систематическая деятельность по распространению новых педагогических практик и средств ИКТ, которые помогают решать актуальные текущие задачи учреждения образования.

Таким образом, современный процесс развития высокотехнологичной среды обучения можно охарактеризовать как многогранный, многовекторный и многоуровневый. И *облачные сервисы* способны обеспечить его качественную реализацию. В соответствии с Концепцией информатизации системы образования, утверждённой Министром образования Республики Беларусь 24 июня 2013 года, все учреждения образования и органы управления образованием Беларуси различных уровней не позднее 2020 года будут обеспечены скоростным широкополосным доступом в сеть Интернет.

В ближайшее десятилетие «*облачное образование*» станет нормой, а не исключением. И начнётся оно с более эффективного совместного использования учебной информации. Во многих случаях будет осуществляться непосредственное сотрудничество как на уровне субъектов познания, так и на уровне учреждений образования. При этом ежедневный переход от электронного обучения к обучению с личным присутствием в классе и обратно станет более удобным.

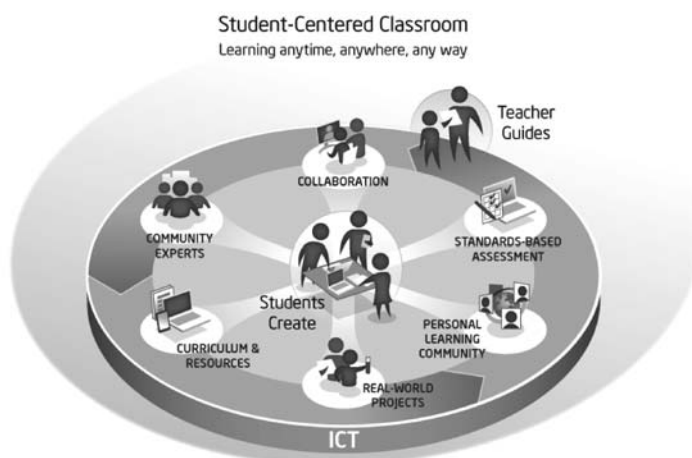
Также предполагается, что через 10—15 лет учебные симуляции начнут *заменять учителей* в отдельных учреждениях общего среднего образования, разнообразные формы обучения — учреждения образования, в то время как старая модель «контент → учебный план → персонализированное академическое обучение» будет доведена до совершенства [5; 6].

В результате общеобразовательные учреждения будут уже не просто дополнены технологиями электронного обучения с выбором индивидуальной траектории, а обойдены по численности потрясающими сегодняшнее воображение учебными симуляторами и целыми виртуальными мирами.

Таким образом, учитель из лектора превратится в наставника, который направляет учащихся и подсказывает, где искать информацию, а не сам транслирует её всем, вне зависимости от их желания. Ведь, к примеру, библиотекарь не обязан знать содержание всех книг. Так и учителя будут выяснять потребности учеников, их интересы и цели и помогать в их реализации.

Сегодня в условиях лавинообразного нарастания информации серьёзной проблемой становится подготовка высококачественных учебно-методических материалов: проектирование новых методических средств требует от автора не только высокой квалификации как в чисто профессиональном, так и в методическом плане, но и кропотливого труда, а также больших затрат времени.

В связи с этим всерьёз обсуждается введение универсального языка для преподавания. И, как прогнозируют эксперты, английский язык может стать аналогом средневековой латыни [7]. Если это произойдёт, то первым учебным предметом, изучаемым на универсальном языке, ста-



**Рисунок — Схема класса будущего**

нет информатика как наиболее динамично развивающаяся дисциплина.

На рисунке с использованием англоязычной терминологии изображена схема класса будущего, в центре которого (на сегодняшнем месте учителя) находятся ученики со своими индивидуальными программами обучения [8—10]. Что управляет работой такого класса? Это в первую очередь учебные программы и всестороннее оценивание.

Таким образом, развитие высокотехнологичной среды обучения, расширяющей возможности реализации новых способов и форм обучения, будет содействовать осуществлению принципа индивидуализации, столь необходимого для учащихся, поскольку одним из важных факторов, создающих предпосылки для успешного обучения с использованием средств ИКТ, является высокая самостоятельность в процессе познания.

### Список цитированных источников

1. Пейперт, С. Переворот в сознании : дети, компьютеры и плодотворные идеи / С. Пейперт [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://baby.komi.com/Faculties/Literature/Papert/Content.htm>. — Дата доступа : 27.07.2016.
2. Hattie, J. Visible Learning : A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement / J. Hattie. — London : Routledge, 2009. — 379 p.
3. Пономарёв, А. К. Информатизация сферы образования и науки России : стратегия развития / А. К. Пономарёв, А. В. Пронин, В. А. Старых, А. Н. Тихонов // Информатизация образования и науки. — 2012. — № 2 (14). — С. 3—26.
4. Асмолов, А. Г. Российская школа и новые информационные технологии : взгляд в следующее десятилетие / А. Г. Асмолов, А. Л. Семёнов, А. Ю. Уваров. — М. : НексПринт, 2010. — 84 с.
5. 30 технологий, которые перевернут образование к 2028 году [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://megamozg.ru/post/7482/>. — Дата доступа : 27.07.2016.
6. Education 2030. Incheon Declaration : Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all / The World Education Forum in Incheon, Republic of Korea, from 19—22 May 2015. — UNESCO, 2015. — 51 p.
7. Школьное образование ждут реформы // Дни.ру [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.dni.ru/society/2014/10/6/282601.html>. — Дата доступа : 27.07.2016.
8. Спиваковский, В. М. Образовательный взрыв / В. М. Спиваковский. — Киев : ЧФ «МУВЦ «Гранд-Экспо», 2011. — 436 с.
9. Журавков, М. А. Возможности и примеры использования системы Mathematica при преподавании дисциплин и изучении разделов по основам компьютерного моделирования в механике / М. А. Журавков, В. Б. Таранчук // Сетевой журнал «Научный результат». Серия «Информационные технологии». — 2016. — Т. 1, № 1 (1). — С. 30—38.
10. Казачёнок, В. В. Педагогические аспекты информатизации учебного процесса / В. В. Казачёнок // Педагогическая наука и образование. — 2013. — № 1. — С. 62—66.

Материал поступил в редакцию 09.08.2016.

## Характерыстыка мадэлі развіцця выразнасці педагагічнага маўлення

**І. С. Чуносава,**

магістр педагагічных навук,  
аспірант

Акадэміі паслядыпломнай адукацыі

В статье представлены основные теоретические положения, определяющие содержание и структуру модели развития выразительности педагогической речи. Обучающая программа ориентирована на внедрение в образовательный процесс учреждений высшего образования, осуществляющих подготовку студентов педагогических специальностей гуманитарного профиля.

**Ключевые слова:** моделирование образовательного процесса, педагогическое общение, особенности педагогического дискурса, учебно-научная речь, средства выразительности педагогической речи.

The article presents basic theoretical principles defining the content and structure of the model of the pedagogical speech expressiveness. The programme is focused on the introduction in the educational process in higher education institutions specializing in training future teachers of a humanitarian profile.

**Keywords:** modeling of the educational process, pedagogical communication, features of the pedagogical discourse, educational and scientific speech, expression means of pedagogical speech.

Адным з прыярытэтных напрамкаў прыкладных даследаванняў сучаснай лінгвадыдактыкі, якія датычаць сферы вышэйшай адукацыі, становіцца выразненне пытанняў, звязаных з фарміраваннем камунікатыўнай кампетэнтнасці будучых педагогаў. Сярод прац такога напрамку вылучаюцца тыя, што ажыццяўляюць распрацоўку вучэбна-метадычнага забеспячэння ў галіне навучання прафесійнаму авалоданню вучэбна-навуковым маўленнем (Н. Э. Астраух, М. У. Гарбунова, Л. М. Гарабец, Н. Д. Дзясяева, В. І. Роўда, В. Ф. Русецкі і інш.), у тым ліку развіццю яго выразнасці як камунікатыўнай якасці, што станоўча ўплывае на істотныя характарыстыкі педагагічнага дыскурсу (Г. У. Гарбунова, Г. М. Мажайцава, М. Р. Савава, Н. Б. Праснухіна).

Абгрунтаванне сістэмы фарміравання і ўдасканалення розных кампанентаў прафесійнай кампетэнтнасці будучых спецыялістаў нярэдка прадстаўляюць у выглядзе мадэлі адукацыйнага працэсу, паколькі такая форма апісання дазваляе найбольш поўна адлюстраваць унутраныя, сутнасныя характарыстыкі прадмета даследавання, выявіць заканамернасці, прынцыпы, формы і вучэбна-метадычны інструментарый, які выкарыстоўваецца ў ходзе навучання [1, с. 48]. Праграму развіцця дыскурсіўных уменняў і навыкаў у частцы валодання выразнасцю вучэбна-навуковага маўлення ў будучых педагогаў гуманітарнага профілю мэтазгодна прадставіць у выглядзе дыдактычнай мадэлі, якая складаецца з некалькіх структурных блокаў: мэтавага, метадалагічнага (дыдактычнага), змястоўна-працэсуальнага і ацэначна-выніковага (табліца 1).

Ахарактарызуем тэарэтычныя палажэнні, якія вызначаюць асноўныя напрамкі праграмы развіцця выразнасці вучэбна-навуковага маўлення (табліца 2).

**Фарміраванне цэласнага ўяўлення пра ўмовы функцыянавання сродкаў выразнасці ў педагагічным дыскурсе** пачынаецца з увядзення лекцыйных заняткаў «Арганізацыя вучэбнай камунікацыі ў адукацыйным працэсе школы» і «Псіхалінгвістычныя і жанрава-стылістычныя асновы педагагічных зносін». Развіццё ў студэнтаў свядомага стаўлення да засваення тэарэтычнага матэрыялу адбываецца ў ходзе актуалізацыі ведаў пра сутнасныя характарыстыкі педагагічных зносін і аспекты прафесійнай кампетэнтнасці педагогаў, якія

**Таблица 1 — Мадэль праграмы развіцця выразнасці педагагічнага маўлення студэнтаў гуманітарнага профілю**

<b>Мэталы блок</b>
<b>Мэта</b> — стварыць умовы для развіцця выразнасці вучэбна-навуковага маўлення ў будучых педагогаў гуманітарнага профілю
<b>Метадалагічны блок</b>
<b>Падыходы:</b> камунікатыўна-дзеясны, свядома-камунікатыўны (кагнітыўна-камунікатыўны), асобна-арыентаваны, кампетэнтнасны, сістэмны. <b>Прынцыпы навучання:</b> агульнадыдактычныя (навуковасці, паслядоўнасці і сістэматычнасці, свядомасці, сувязі тэорыі з практыкай, актыўнасці, нагляднасці); <b>лінгвадыдактычныя</b> (камунікатыўнасці, текстаэнтрызму, функцыянальна, экстралінгвістычны, нарматыўна-стылістычны)
<b>Змястоўна-працэсуальны блок</b>
<b>Формы навучання:</b> аўдыторныя (лекцыйныя і практычныя заняткі), пазааўдыторныя — кіруемая самастойная работа студэнтаў. <b>Метады навучання:</b> камунікатыўна-пазнавальныя, камунікатыўна-практычныя, метады кантролю; актыўныя метады навучання. <b>Сродкі навучання:</b> 1) вербальныя (слоўны ілюстрацыйны матэрыял); 2) візуальныя (табліцы, схемы); 3) аўдыявізуальныя (відэафрагменты ўрокаў настаўнікаў гуманітарнага профілю); 4) мультымедычныя сродкі навучання
<b>Ацэначна-выніковы блок</b>
Узровень дыскурсіўнай кампетэнцыі ў частцы валодання выразнасцю вучэбна-навуковага маўлення: матывацыйны, кагнітыўны, практычны і каштоўнасна-сэнсавы кампаненты

забяспечваюць іх эфектыўнасць. У прыватнасці, гэта звесткі пра:

- варыянты вызначэння структуры камунікатыўнай кампетэнцыі і яе суадносін з лінгвадыдактычнымі паняццямі «моўная кампетэнцыя», «лінгвістычная кампетэнцыя», «дыскурсіўная кампетэнцыя»;
- асноўныя аспекты вывучэння педагагічнага дыскурсу;
- структуру маўленчага акта ў сітуацыі педагагічных зносін;
- стылістычныя асаблівасці і разнавіднасці навуковага маўлення;
- пытанні жанравай дыферэнцыяцыі тэкстаў у педагагічных зносінах;
- асаблівасці навучальных, прафесійных і дыдактычных жанраў педагагічнага дыскурсу.

Разглядаючы феномен зносін як працэс, што забяспечвае калектыўную дзейнасць, А. А. Лявонцёў у 1980-я гады XX стагоддзя ўвёў тэрмін «аптымальныя педагагічныя зносіны». Сутнасныя характарыстыкі тэрміна,

прадстаўленыя ў навуковай літаратуры (В. А. Кан-Калік, С. С. Кашлеў, З. С. Смялкова і інш.), паказваюць на двухбаковасць дадзенага працэсу, называюць яго ўзаемадзеяннем, вызначаюць накіраванасць на стварэнне ўмоў для гарманічнага навучання, выхавання і развіцця асобы.

Зносіны ва ўмовах вучэбнай камунікацыі рэалізуюцца ў педагагічным (дыдактычным, вучэбным) дыскурсе. У шырокім сэнсе слова дыкурс — складанае маўленчае адзінства, «якое можа быць ахарактарызавана з дапамогай паняцця “камунікатыўная падзея”, або “камунікатыўны акт”» [2, с. 22]. Структура маўленчага акта ўключае наступныя элементы: адрасант, адрасат (аўдыторыя), прадмет гаворкі, мова (сродак зносін), паведамленне (закадзіраваная інфармацыя, тэкст), успрыманне паведамлення і дэкадзіраванне інфармацыі [3, с. 28]. Часам структурную схему сітуацыі педагагічных зносін дапаўняюць такія кампанентамі, як камунікатыўная задача і ўмовы зносін [4, с. 25].

**Таблица 2 — Змест праграмы развіцця выразнасці педагогічнага маўлення студэнтаў гуманітарнага профілю**

Тэма	Задачы навучання	Асноўныя паняцці
<b>Арганізацыя вучэбнай камунікацыі ў адукацыйным працэсе</b>	Паведаміць пра ключавыя кампаненты прафесійнай падрыхтоўкі педагогаў ва ўстановах вышэйшай адукацыі ў святле кампетэнтнаснага падыходу	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Камунікатыўная кампетэнцыя;</li> <li>• моўная і лінгвістычная кампетэнцыя;</li> <li>• дыскурсіўная кампетэнцыя;</li> <li>• педагогічны дыскурс</li> </ul>
<b>Псіхалінгвістычныя і жанрава-стылістычныя асновы педагогічных зносін</b>	Сфарміраваць уяўленне пра спецыфіку педагогічных зносін і камунікатыўную арганізацыю ўзаемадзеяння настаўніка і навучэнцаў	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Структура маўленчага акта ў сітуацыі педагогічных зносін;</li> <li>• навуковы стыль і яго разнавіднасці;</li> <li>• жанравая арганізацыя педагогічных зносін: навучальныя, прафесійныя і дыдактычныя жанры</li> </ul>
<b>Выразнасць педагогічнага маўлення і яе віды</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Удакладніць азначэнне паняцця «выразнасць»;</li> <li>2) канкрэтызаваць сутнасць тэрміна «выразнасць педагогічнага маўлення» і вызначыць яе віды;</li> <li>3) паглыбіць веды пра асноўныя падыходы да класіфікацыі сродкаў выразнасці і абгрунтаваць іх значнасць для ажыццяўлення вучэбнай камунікацыі</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выразнасць, экспрэсіўнасць, эмацыянальнасць, выяўленчасць і вобразнасць;</li> <li>• выразнасць педагогічнага маўлення;</li> <li>• вербальная і невербальная, інфармацыйная і эмацыянальная выразнасць;</li> <li>• лінгвістычныя, рытарычныя і педагогічныя асновы класіфікацыі вербальных сродкаў выразнасці</li> </ul>
<b>Вербальныя сродкі выразнасці і іх камунікатыўная рэалізацыя ў педагогічных зносінах</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Актualізаваць і паглыбіць дэфініцыі тэрмінаў, якія прадстаўляюць сродкі выразнасці лексічнага і сінтаксічнага ўзроўняў;</li> <li>2) прааналізаваць асаблівасці выкарыстання тропы, уласна лексічных сродкаў выразнасці і стылістычных фігур у педагогічным дыскурсе</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тропы;</li> <li>• уласна лексічныя сродкі выразнасці;</li> <li>• стылістычныя (рытарычныя) фігуры</li> </ul>
<b>Выкарыстанне сродкаў выразнасці ў вусных вучэбных жанрах: функцыянальна-дыдактычны аспект</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Паглыбіць веды пра спецыфіку выкарыстання сродкаў выразнасці ў навуковым стылі;</li> <li>2) вызначыць асаблівасці праяўлення выразнасці ў навучальных жанрах педагогічнага дыскурсу;</li> <li>3) сфарміраваць уяўленне пра дарэчнасць ужывання сродкаў выразнасці ў навуковым стылі</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Асаблівасці праяўлення выразнасці ў навуковым стылі;</li> <li>• выкарыстанне сродкаў выразнасці ў навучальных жанрах педагогічнага дыскурсу;</li> <li>• дыдактычныя функцыі сродкаў выразнасці;</li> <li>• маўленчыя памылкі і недахопы, якія парушаюць выразнасць вучэбна-навуковага маўлення</li> </ul>
<b>Асноўныя крытэрыі выразнасці маўлення педагогаў</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Пазнаёміць з асноўнымі крытэрыямі ацэнкі выразнасці педагогічнага маўлення;</li> <li>2) прасачыць асаблівасці ўспрымання і разумення сродкаў выразнасці вучэбна-навуковага маўлення навучэнцамі ў залежнасці ад іх узроставых і індывідуальна-псіхалагічных асаблівасцей</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Крытэрыі ацэнкі і ўзроўні валодання выразнасцю вучэбна-навуковага маўлення;</li> <li>• лінгвістычныя і экстралінгвістычныя ўмовы выразнасці педагогічнага маўлення;</li> <li>• этапы літаратурнага развіцця навучэнцаў;</li> <li>• асаблівасці ўспрымання выразнасці вучэбна-навуковага маўлення навучэнцамі</li> </ul>
<b>Невербальныя сродкі выразнасці</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Пазнаёміць з асноўнымі тэарэтычнымі звесткамі, якія закранаюць функцыянаванне невербальных сродкаў выразнасці ў педагогічным дыскурсе;</li> <li>2) сфарміраваць свядомыя адносіны да невербальнай экспрэсіі ў педагогічных зносінах</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тэхніка маўлення;</li> <li>• сродкі невербальнай выразнасці;</li> <li>• фанатычныя сродкі выразнасці;</li> <li>• інтанацыя і яе кампаненты;</li> <li>• кінетычныя сродкі выразнасці;</li> <li>• праксеміка</li> </ul>

Умовы вучэбнага ўзамадзеяння вызначаюцца заканамернасцямі навуковага стылю, функцыянальнай разнавіднасці літаратурнай мовы, якая абслугоўвае сферу навуковых і вучэбных зносін. Вылучаюць некалькі яго падстыляў: уласна навуковы (акадэмічны), навукова-справавы, навукова-папулярны, вучэбна-навуковы, навукова-публіцыстычны, навукова-інфармацыйны [5, с. 177]. Асаблівая ўвага ў ходзе рэалізацыі навучання выразнасці педагагічнага маўлення надаецца характарыстыцы вучэбна-навуковага падстылю, паколькі менавіта ён дамінуе ў адукацыйным працэсе школы. Адметнымі прыкметамі гэтай стылістычнай разнавіднасці з'яўляюцца ўзмацненне ілюстрацыйнага кампанента і «адсейванне» не вельмі істотных тэрмінаў і тэарэтычных прыватнасцей [6, с. 86]. Педагагічны дыскурс мае ўласную сістэму жанраў. Пытанні, якія датычаць іх класіфікацыі і сістэматызацыі, вырашаюцца ў працах Л. М. Гарабца, Н. А. Іпалітавай, Т. А. Ладыжанскай, М. Р. Львова, З. С. Смялковай і іншых. У межах навучання мы прытрымліваемся падзелу на інфармацыйныя, дыдактычныя і жанры прафесійных зносін [7].

Наступным кампанентам навучальнай праграмы з'яўляецца **вывучэнне асноўных характарыстык выразнасці ў вучэбным узамадзеянні**. Першапачаткова неабходна паведаміць студэнтам пра розныя падыходы да дэфініцыі тэрміна «выразнасць маўлення», вызначыць і размежаваць шэраг блізкіх альбо тоесных паняццяў (экспрэсіўнасць, эмацыянальнасць, эматыўнасць, вобразнасць, выяўленчасць), адзначыць наяўнасць узаемасувязі з лагічнасцю, выразнасцю выказвання. У сувязі з гэтым акцэнтаваць увагу на тым, што выразнасць у вучэбным дыскурсе падпарадкоўваецца логіцы і паслядоўнасці выкладу вучэбнай інфармацыі, дазваляе рэалізаваць патэнцыял як наглядна-вобразнага, так і эмацыянальна-экспрэсіўнага напаўнення ўрока, таму мэтазгодна вылучаць інфармацыйную і эмацыянальную выразнасць.

Адным з фактараў, які абумовіў структураванне матэрыялу ў працэсе навучання выразнасці маўлення, стала адрозненне паміж яе вербальнымі і невербальнымі працяжэннямі. Абагульняючы і сістэматызуючы **веды студэнтаў пра вербальныя сродкі выразнасці і іх камунікатыўную рэалізацыю ў маўленні педагагаў гуманітарнага профілю**, неабходна сканцэнт-

раваць увагу на сродках лексічнага і сінтаксічнага ўзроўню, якія (па выніках даследавання, праведзенага аўтарам на аснове відэаматэрыялаў Рэспубліканскага конкурсу «Лучший урок русского языка и литературы» (2013 г.) і Рэспубліканскага конкурсу прафесійнага майстэрства «Настаўнік года-2014»), найбольш частотныя ў педагагічным дыскурсе: тропы — метафара, параўнанне, прыпадабненне, эпітэт; уласна лексічныя сродкі выразнасці — сінонімы, фразеалагізмы, эмацыянальна-экспрэсіўная і стылістычна афарбаваная лексіка; стылістычныя (рытарычныя) фігуры — ампліфікацыя, антытэза, асіндэтон, поліасіндэтон, эліпсіс і яго разнавіднасці, градацыя, інверсія, паралелізм, парэнтэза, парцэляцыя, рытарычныя пытанні, стык. Акрамя таго, адной з задач дадзенага этапа з'яўляецца азнаямленне студэнтаў з падыходамі да дыферэнцыяцыі сродкаў выразнасці (рытарычным, лінгвістычным, педагагічным).

Навучанне выразнасці вучэбна-навуковага маўлення адбываецца праз аналіз і засваенне маўленчых узораў у сферы прафесійна-арыентаваных зносін, таму найбольш важна звярнуць увагу на **адметнасць праўлення выразнасці ў навуковым стылі**. Такім чынам, адным з структурных кампанентаў навучальнай праграмы стала вывучэнне тэмы «Выкарыстанне сродкаў выразнасці ў вусных вучэбных жанрах: функцыянальна-дыдактычны аспект». Студэнты мелі магчымасць сфарміраваць уяўленне пра асаблівасці камунікатыўнай рэалізацыі сродкаў выразнасці ў залежнасці ад іх выкарыстання ў інфармацыйных маналагічных і дыялагічных, а таксама ў вучэбных жанрах фатычнага характару. Назіранні за ўжываннем моўных сродкаў павінны прывесці да высновы пра залежнасць паміж мэтавымі ўстаноўкамі структурных этапаў урока (вывучэнне, тлумачэнне новага матэрыялу, замацаванне, абагульненне, сістэматызацыя вывучанага і г. д.) і пераважаючымі ў маўленні настаўнікаў выразнымі сродкамі. Яшчэ адным з фактараў, якія вызначаюць узровень насычанасці вучэбна-навуковага маўлення сродкамі выразнасці, з'яўляюцца адрозненні ў ступені падрыхтаванасці педагагічнага маналогу і дыялогу, апошні з якіх мае сітуацыйна абумоўлены і рэактыўны характар.

У працэсе развіцця выразнасці вучэбна-навуковага маўлення неабходна ахарактарызаваць **магчымасці выкарыстання сродкаў выразнасці ў педагагічным**

**дискурсе**, якія мэтазгодна прадставіць на прыкладзе вивучэння іх дыдактычных функцый. Уключэнне такой інфармацыі ў лекцыйныя заняткі аказвае ўплыў не толькі на кагнітыўны, але і на матывацыйны кампанент дыскурсіўнай кампетэнцыі ў галіне маўленчай выразнасці, паколькі дазваляе ўсвядоміць узаемасувязь паміж выкарыстаннем сродкаў выразнасці ў маўленні настаўнікаў і ўдасканаленнем асобных аспектаў камунікатыўнай арганізацыі ўрока. У прыватнасці, назіраюцца ўзмацненне вобразнага, эмацыянальна-экспрэсіўнага, ацэначнага напаўнення ўрока (эматыўная і ацэначная функцыі), аптымізацыя прадстаўлення вучэбнай інфармацыі (пазнавальная функцыя і яе прыватныя выпадкі — функцыі аргументацыі, візуалізацыі і структурызацыі), актывізацыя камунікатыўнага ўзаемадзеяння (функцыя дыялагізацыі) і як вынік — утрыманне высокага ўзроўню пазнавальнай цікавасці ў навучэнцаў (матывацыйная функцыя). Веданне патэнцыяльных дыдактычных магчымасцей сродкаў выразнасці дазваляе выкарыстоўваць іх у якасці эфектыўнага сродка арганізацыі вучэбнага ўзаемадзеяння вучняў і настаўніка.

Адной з задач навучальнай праграмы з'яўляецца **папярэджанне маўленчых памылак і недахопаў у выкарыстанні сродкаў выразнасці**. Студэнтаў неабходна пазнаёміць з рознымі прычынамі ўзнікнення маўленчых памылак, якія закранаюць праяўленні эмацыянальнай і лагічнай выразнасці. Найбольш распаўсюджанымі стылістычнымі памылкамі з'яўляюцца беднасць слоўніка, яго аднастайнасць (ужыванне абмежаванай колькасці слоў, пастаянны паўтор многіх з іх). Другая група — арталагічныя памылкі — адхіленні ў правільнасці маўлення на любым з моўных узроўняў [8], пра іх гавораць у выпадках парушэння лексічнай спалучальнасці слоў, неапраўданага разбурэння фразеалагічных спалучэнняў (пашырэння і скажэння іх складу, змены граматычнай формы кампанентаў) і змешвання лексічных значэнняў слоў-паронімаў [9].

Асаблівае значэнне ў працэсе развіцця дыскурсіўнай кампетэнцыі ў галіне валодання выразнасцю педагагічнага маўлення набываюць **веды пра асноўныя крытэрыі выразнасці**. Нягледзячы на тое, што выразнасць традыцыйна лічаць паказчыкам прафесійнага майстэрства настаўніка, крытэрыі, якія вызначаюць яе якасць,

дакладна не сфармуляваныя. Абапіраючыся на даследаванні О. Я. Гойхмана, В. А. Ляшчынскай, І. І. Рыданавай, у дадзенай сітуацыі трэба ўлічваць колькасць выкарыстаных сродкаў выразнасці, іх разнастайнасць (гарманічнае спалучэнне тропай, уласна лексічных сродкаў і стылістычных фігур), а таксама захаванне логікі пабудовы вучэбна-навуковага выказвання. Адным з паказчыкаў майстэрства настаўніка і якасці педагагічнага дыскурсу з'яўляецца ўменне выкарыстоўваць дыдактычныя функцыі выразных сродкаў у залежнасці ад мэта і задач урока, індывідуальна-псіхалагічных і ўзроставых асаблівасцей навучэнцаў. Веданне крытэрыяў, якія вызначаюць узровень маўленчай выразнасці педагагічнага маўлення, набывае значнасць для фарміравання як аналітычных (напрыклад, у сітуацыі ацэньвання маўленчых узораў вучэбна-навуковага маўлення), так і сінтэтычных (прадугледжванне ўласных выказванняў у розных жанрах педагагічнага дыскурсу) уменняў будучых педагогаў гуманітарнага профілю.

Да ліку найбольш важных фактараў, якія ўплываюць на адбор моўнага матэрыялу ў выказванні, у тым ліку тропай, уласна лексічных сродкаў, стылістычных фігур, адносяць камунікатыўную мэтазгоднасць (камунікатыўную адэкватнасць) тэксту, іншымі словамі, адпаведнасць моўных форм умовам і мэтам педагагічных зносін, а таксама асаблівасцям рэцыпіента. У сітуацыі вучэбнага ўзаемадзеяння рэалізацыя дадзенага аспекту магчыма пры выкананні лінгвістычных і экстралінгвістычных умоў: педагогам неабходна ўлічваць заканамернасці, якія датычацца, па-першае, спецыфікі маўленчай сітуацыі вучэбных зносін — яна дыктуе выбар стылю і жанру выказвання, і, па-другое, асаблівасці прадмета і адрасата маўлення.

Пільную ўвагу ў межах навучання неабходна надаваць характарыстыцы так званых фактараў адрасата (тэрмін Н. Д. Аруцюнавай). Стварэнне вучэбна-навуковага выказвання, выбар пэўнай камунікатыўнай стратэгіі разгортвання вучэбнай інфармацыі прадугледжвае наяўнасць у будучых настаўнікаў ведаў пра **асаблівасці ўспрымання і разумення сродкаў выразнасці ў педагагічным узаемадзеянні**. Гатоўнасць адэкватна ўспрымаць маўленчыя выказванні педагога залежыць ад узроставых і індывідуальна-псіхалагічных асаблівасцей навучэнцаў. Дамінаванне таго ці іншага тыпу



мыслення (наглядна-дзейнаснае, наглядна-вобразнае, візуальнае) абумоўлена ўзроставамі асаблівасцямі школьнікаў і звязана з этапамі іх літаратурнага развіцця. На якасць успрымання слоўных вобразаў уплываюць і індывідуальныя фактары. Па-першае, гэта вядучы сэнсорны канал (візуальны, аўдыяльны, кінестэтычны). Па-другое, — перцэптыўныя літаратурныя здольнасці як індывідуальныя ўласцівасці асобы, якія забяспечваюць высокі ўзровень літаратурна-эстэтычнага развіцця дзіцяці і адэкватнае індывідуальнае ўспрыманне мастацкіх твораў [10, с. 123—124], а таксама выразнасць педагагічнага маўлення.

Выразнасць у вучэбных зносінах успрымаецца з дапамогай не толькі слыхавых, але і зрокавых аналізатараў. Пры навучанні будучых настаўнікаў гуманітарнага профілю патрабуецца таксама разгледзець **праяўленні невербальнай выразнасці**, якія суправаджаюць маўленне педагога. У склад невербальных выразных сродкаў уваходзяць наступныя групы: 1) фанэтычныя і інтанацыйныя сродкі выразнасці (тэмбр, тэмп, артыкуляцыя, вышыня, працягласць, сіла, гучнасць голасу); 2) кінетычныя (міміка, жэстыкуляцыя, пантаміміка); 3) праксемічныя (асаблівасці прасторавага размяшчэння ўдзельнікаў камунікацыі) [11, с. 42]. Адпаведна ў рамках эксперыментальнай праграмы прадагледжваецца вывучэнне тэарэтычных

звестак, якія закранаюць пытанні правільнага фанэтычнага дыхання і голасаўтварэння, рэалізацыі экспрэсіўна-рэгулятыўнай функцыі матарыкі, уласцівай твару, рукам, целу педагога, і інш.

Развіццё дыскурсіўнай кампетэнцыі ў частцы валодання выразнасцю маўлення ў будучых педагогаў гуманітарнага профілю павінна адбывацца паслядоўна. Па-першае, неабходна фарміраванне тэрміналагічнага апарату, які адлюстроўвае камунікатыўна-дыдактычную арганізацыю вучэбнага ўзаемадзеяння («педагагічны дыскурс», «жанры педагагічнага дыскурсу») і спецыфіку камунікатыўных зносін вучня і настаўніка. Па-другое, неабходна актуалізаваць і паглыбіць веды пра асноўныя тэрміны, якія канкрэтызуюць паняцце «выразнасць маўлення»: «тропы», «уласна лексічныя сродкі выразнасці», «стылістычныя фігуры», пазнаёміць з асноўнымі відамі выразнасці педагагічнага маўлення і сутнаснымі характарыстыкамі праяўлення выразнасці ў навучальным дыскурсе (на прыкладзе відэаматэрыялаў урокаў настаўнікаў гуманітарнага профілю). Па-трэцяе, значным з'яўляецца асэнсаванне мэтазгоднасці ўжывання сродкаў выразнасці ў адпаведнасці з тымі дыдактычнымі функцыямі, якія яны выконваюць у адукацыйным працэсе, і камунікатыўнай адэкватнасцю ў сітуацыі педагагічных зносін.

### Спіс цытаваных крыніц

1. Компетентностная модель современного педагога : учеб.-метод. пособие / О. В. Акулова [и др.]. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 158 с.
2. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста : словарь-тезаурус / Н. С. Болотнова. — М. : Флинта : Наука, 2009. — 384 с.
3. Русецкий, В. Ф. Культура речи учителя. Практикум : учеб. пособие / В. Ф. Русецкий. — Минск : Універсітэцкае, 1999. — 239 с.
4. Десяева, Н. Д. Культура речи педагога : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева, Л. В. Ассуирова. — 2-е изд., стер. — М. : Изд. центр «Академия», 2006. — 192 с.
5. Цікоцкі, М. Я. Стылістыка тэксту : вучэб. дапам. для студэнтаў высш. устаноў філал. профілю / М. Я. Цікоцкі. — Мінск : Бел. навука, 2002. — 223 с.
6. Романова, Н. Н. Стилистика и стили : учеб. пособие ; словарь / Н. Н. Романова, А. В. Филиппов. — 2-е изд., стер. — М. : Флинта, 2012. — 416 с.
7. Смылова, С. Л. Концепт «учитель» в русском педагогическом дискурсе рубежа XIX—XX веков : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.01 / С. Л. Смылова. — Тюмень, 2007. — 250 с.
8. Москвин, В. П. Стилистика русского языка. Теоретический курс / В. П. Москвин. — 4-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 630 с.
9. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты : энцикл. слов.-справ. / под ред. А. П. Сковородникова. — М. : Флинта : Наука, 2005. — 479 с.
10. Жабицкая, Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность / Л. Г. Жабицкая. — Кишинёв : Изд-во «Штиинца», 1974. — 134 с.
11. Рыданова, И. И. Культура речевого поведения учителя : пособие для студентов пед. специальн. высш. учеб. заведений / И. И. Рыданова. — Минск : НПООО «ПИОН», 2000. — 108 с.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 05.09.2016.

## Педагогический анализ лекционного занятия

**В. Н. Старченко,**  
профессор кафедры общей и  
коррекционной педагогики  
Гомельского областного института  
развития образования  
кандидат педагогических наук, доцент

В статье предьявлены методология и метрологически корректная методика педагогического анализа лекционного занятия. Опираясь на теоретические модели педагогического процесса, педагогической и учебной деятельности, автор выводит системные составляющие сущностного анализа лекций, исходя из структуры и содержания указанных видов деятельности, выделяет основные предметы анализа и оценивания.

**Ключевые слова:** педагогический анализ, лекционное занятие, педагогическая деятельность, учебная деятельность, педагогическая метрология, экспертное заключение.

The article deals with methodology and metrologically correct methods of pedagogical analysis of academic lectures. Relying on the theoretical models of the pedagogical process, pedagogical and learning activities, the author displays the system components of the essential analysis of academic lectures based on the structure and content of these activities, identifies the main subjects of the analysis and evaluation.

**Keywords:** pedagogical analysis, academic lecture, pedagogical activities, learning activities, pedagogical metrology, expert conclusion.

Педагогический анализ лекционного занятия должен быть системным и по возможности объективным. Системность достигается использованием теоретических моделей педагогического процесса, педагогической и учебной деятельности при разработке его схемы [1; 2]. С объективностью же всё обстоит гораздо сложнее, поскольку оценка качественных показателей предполагает её зависимость от личности эксперта. Тем не менее применение метрологически корректной методики оценки качества лекционного занятия должно обеспечить приемлемый уровень объективности.

Анализ лекционного занятия может быть осуществлён как с формальной, так и сущностной позиций.

Формальный анализ лекционного занятия предполагает исследование его внешних, преимущественно организационных параметров, в то время как сущностный анализ направлен на исследование внешне не всегда очевидных явлений. В методологическом отношении его предметом является таинство педагогического процесса как процесса трансляции культуры. Если на лекции он не возник, значит, несмотря на соблюдение всех формальных требований, анализируемое действие лекцией не было. И наоборот, наличие педагогического процесса на занятии позволяет снисходительно относиться к некоторым его формальным недостаткам. Безусловно, хорошая лекция хороша и по форме, и по сущности.

Разрабатывая схему сущностного анализа лекционного занятия, необходимо обратиться к структурно-функциональной схеме педагогического процесса [2; 3]. Исходя из неё системными предметами сущностного анализа лекции выступают: педагогическая деятельность лектора, учебная деятельность студентов, педагогическая результативность занятия. Основываясь на структуре и содержании указанных видов деятельности, можно выделить основные предметы анализа и оценки.

Анализ педагогической деятельности лектора включает анализ и оценку её системных составляющих. К таковым относятся:

- демонстрация лектором культурных образцов **предметной** деятельности (предметного мышления и знаний, предметных умений (методических, интеллектуальных));
- контроль лектора над параметрами педагогической ситуации (внутренними педагогическими условиями учебной деятельности студентов);
- коррекция лектором системы педагогических воздействий (имеют значение их частота и педагогическая эффективность);
- создание лектором оптимальных условий учебной деятельности студентов (наличие системы искусственных квазиучебных мотивов, предоставление обучающимся учебно-методического обеспечения, оптимальных материально-технических, гигиенических и оргуправленческих условий учебной деятельности).

Анализируя учебную деятельность студентов на занятии, следует проанализировать и оценить её системные составляющие. К их числу относятся:

- восприятие, копирование и усвоение студентами образцов деятельности;
- самоконтроль и самокоррекция их копий с целью подгонки под оригинал.

Таким образом, анализ лекционного занятия может включать следующие структурные компоненты:

- анализ формально-организационной стороны занятия;
- анализ педагогической деятельности лектора;
- анализ учебной деятельности студентов;
- анализ педагогической результативности лекции.

*Анализ формально-организационной стороны лекционного занятия* предполагает оценку:

- степени соответствия темы лекции документам планирования, а вопросов лекции — её теме;
- своевременности начала и окончания занятия, соразмерности его структурных частей;
- степени полноты освещения вопросов лекции;
- педагогической плотности занятия;
- количественного состава студенческой аудитории.

*Анализ педагогической деятельности лектора* предусматривает оценку:

- качества словесной демонстрации лекционного материала (стиль, темп, интонация, дикция, эмоциональность, доходчивость, логическая стройность...);
- качества визуальной демонстрации лекционного материала (использование доски и мела, наглядных пособий, мультимедийных презентаций, жестов...);
- использования лектором разнообразных методических приёмов, направленных на повышение качества демонстрации лекционного материала (проблематизации, поясняющих примеров, необходимых повторов, схематизации, обобщения и свёртывания учебной информации, подведения промежуточных итогов...);
- качества обратной связи в системе «лектор — студенты» (интерактивность, контроль над параметрами учебной деятельности студентов);
- качества коррекционных воздействий с целью повышения учебной активности студентов, поддержания дисциплины и внимания.

*Анализ учебной деятельности студентов* включает оценку качества восприятия и копирования демонстрируемых лектором образцов деятельности (внимание, ведение конспекта...), качества самоконтроля и самокоррекции (уточняющие вопросы лектору, участие в интерактивных фрагментах...).

Анализируя педагогическую результативность учебного занятия, следует исходить из его целевой направленности на формирование **предметной** (математической, филологической, биологической, физической...) **культуры** студентов. Принимая во внимание конкретные частные задачи занятия, важно не упускать из виду интегральную цель преподавания (принцип отражения цели). Отсюда возникает требование направленности любого занятия на формирование:

- предметного мышления;
- предметных потребностей, мотивов и ценностей;
- предметных знаний;
- предметных двигательных, методических и интеллектуальных умений и навыков;

- физической подготовленности в предметной деятельности, а также на включение учащихся в активную предметную деятельность.

С учётом специфики лекционного занятия были выбраны не все из перечисленной плеяды задач.

В итоге проведённого отбора анализ педагогической результативности лекции предполагает оценивание таковой в отношении:

- формирования предметного мышления и знаний;
- формирования предметных потребностей, мотивов и ценностей;
- включения учащихся в активную предметную деятельность.

Определившись с вопросом «Что анализировать и оценивать?», следует ответить на другой, достаточно сложный: «Как оценивать?».

Качественная итоговая оценка лекционного занятия должна быть метрологически корректной, хотя и субъективной. Субъективный характер оценки занятия определяется тем обстоятельством, что предмет оценивания не имеет количественной меры и может быть оценён только качественно. Следовательно, используемая экспертом шкала измерений является ранговой (порядковой). Она не имеет единиц измерения и предназначена для качественного ранжирования предметов измерения. Результатами измерения с применением ранговой шкалы выступают качественные утверждения «есть — нет», «больше — меньше», «лучше этого, но хуже того» и подобные им. Допустимо оформлять результаты измерений и в виде числовых значений. Например, 0 — отсутствие качества; 1, 2 — промежуточные уровни качества; 3 — максимальное качество. Но следует учитывать, что полученные таким образом числа просто замещают качественные характеристики, их нельзя складывать, отнимать, умножать или делить. Используя эту шкалу, можно утверждать, что 4 больше (лучше) 2, но нельзя утверждать, что лучше на два или в два раза. По этой причине адекватной статистической характеристикой центральной тенденции выборки для случая, когда измерения проведены с помощью шкалы порядка, является *медиана*. Напомним, что в общем случае медиана — это число, которое делит выборку таким образом, что

половина её элементов больше, а половина меньше медианы. В случае чётного количества элементов выборки медиана может быть определена как центральный элемент упорядоченной (ранжированной) выборки. Например, дана выборка: 2, 1, 3, 3. Ранжируем её: 1, 2, 3, 3. Медиана = 2,5. Или ещё пример. Получили выборку: 3, 0, 3, 2, 1. Ранжируем: 0, 1, 2, 3, 3. Медиана = 2.

С учётом сказанного качественная итоговая оценка лекционного занятия может быть осуществлена следующим образом. Каждый частный предмет анализа субъективно оценивается экспертом с использованием ранговой шкалы, где 0 означает неудовлетворительное качество, 1 — удовлетворительный, 2 — хороший, 3 — отличный (максимальный) уровни качества оцениваемого предмета анализа. Медиана полученных числовых значений даёт качественную оценку каждого из четырёх определённых нами основных предметов анализа. В свою очередь, медиана медиан даёт качественную итоговую оценку лекционного занятия. Поскольку в нашем случае медиана медиан определяется в числовом ряду, состоящем из четырёх элементов (по числу основных предметов анализа), то она может принимать не только целые, но и дробные значения. Поэтому её интерпретация выглядит следующим образом:

- 0 — «неудовлетворительно»;
- 0,5 — «почти удовлетворительно»;
- 1 — «удовлетворительно»;
- 1,5 — «почти хорошо»;
- 2 — «хорошо»;
- 2,5 — «почти отлично»;
- 3 — «отлично».

Бланк педагогического анализа лекционного занятия (с примером заполнения графы «оценка») представлен в таблице.

По итогам проведённого анализа лекционного занятия эксперт даёт развёрнутое заключение и вносит предложения по улучшению качества лекции. Например, в случае выставления оценок, представленных в приведённой таблице, заключение может быть следующим:

1. *Качественная итоговая оценка анализируемого лекционного занятия — «почти хорошо».*

2. *Наиболее успешно лектор справился с формально-организационной стороной лекционного занятия. Тема лекции соответствовала документам планирования, её вопросы — теме. Лекция началась и закончилась своевременно, вынесенные*

**Таблица — Бланк педагогического анализа лекционного занятия (с примером заполнения)**

		Оценка			
		0	1	2	3
	<i>Предметы анализа и оценивания</i>				
<b>1</b>	<b>Анализ формально-организационной стороны лекции:</b>	Ме = 2 «хорошо»			
	– соответствие темы лекции документам планирования				3
	– своевременность начала и окончания лекции, соразмерность её частей				3
	– степень освещения вопросов лекции			2	
	– педагогическая плотность лекции			2	
	– наличие и количественный состав студентов		1		
<b>2</b>	<b>Анализ педагогической деятельности лектора:</b>	Ме = 2 «хорошо»			
	– качество словесной демонстрации (стиль, темп, интонация, дикция, эмоциональность, доходчивость, логическая стройность...)				3
	– качество визуальной демонстрации (рациональное использование доски и мела, наглядных пособий, мультимедийных презентаций, жестикуляции...)			2	
	– использование методических приёмов (проблематизации, поясняющих примеров, необходимых повторов, схематизации, обобщения и свёртывания учебной информации, подведения промежуточных итогов...)			2	
	– качество обратной связи (интерактивность, контроль над параметрами учебной деятельности студентов)			2	
	– качество коррекционных воздействий с целью повышения учебной активности студентов, поддержания дисциплины и внимания		1		
<b>3</b>	<b>Анализ учебной деятельности студентов:</b>	Ме = 1 «удовл.»			
	– качество восприятия и копирования демонстрируемых лектором образцов деятельности (внимание, ведение конспекта...), качество самоконтроля и самокоррекции (уточняющие вопросы лектору, участие в интерактивных фрагментах...)		1		
<b>4</b>	<b>Анализ педагогической результативности лекции в отношении:</b>	Ме = 1 «удовл.»			
	– формирования предметного мышления и знаний			2	
	– формирования предметных потребностей и мотивов		1		
	– степени включённости студентов в активную учебную деятельность		1		
	<b>Качественная итоговая оценка лекции (медиана медиан):</b>	<b>1,5</b> «почти хорошо»			

на рассмотрение вопросы освещены в достаточной степени. Однако состав студентов на занятии был малочисленным.

3. В ходе педагогической деятельности лектор отлично осуществлял словесную демонстрацию учебного материала. Стиль, темп, интонация, дикция, эмоциональность, доходчивость, логическая стройность подачи учебного материала не вызвали нареканий и способствовали успешности его усвоения студентами.

Хорошим было качество визуальной демонстрации учебного материала. Лектор активно использовал мультимедийную установку, доску и мел.

Также хорошим было качество применения лектором методических приёмов.

В частности, в начале лекции он успешно использовал приём проблематизации учебного материала. По ходу лекции регулярно приводил поясняющие примеры, при необходимости кратко повторял пройденный материал, применял приём обобщения и свёртывания учебной информации. Однако лектор не подводил промежуточных итогов и в недостаточной степени использовал приём схематизации.

Лектор в целом следил за качеством обратной связи в системе «лектор – студенты», использовал уточняющие вопросы, приём интерактивного ведения занятия (фрагментарно).

Удовлетворительным было качество его коррекционных воздействий в целях по-

вышения учебной активности студентов, поддержания дисциплины и внимания. Временами студенты отвлекались от происходящего на занятии.

4. Учебная деятельность студентов на лекции может быть оценена на «удовлетворительно». Качество восприятия и копирования демонстрируемых лектором образцов деятельности (внимание, ведение конспекта...), качество самоконтроля и самокоррекции оставляли желать лучшего.

5. Педагогическая результативность лекции может быть оценена на «удовлетворительно».

Лектор хорошо справлялся с задачей формирования предметного мышления и знаний студентов, чего нельзя сказать в отношении формирования предметных потребностей и мотивов. Степень включённости студентов в активную учебную деятельность может быть оценена на «удовлетворительно».

6. С целью повышения качества и эффективности лекционного занятия лектору следует:

- улучшить качество коррекционных воздействий, направленных на повышение учебной активности студентов, поддержание дисциплины и внимания;
- обратить внимание на обучение студентов приёмам самоконтроля параметров своей учебной деятельности и её самокоррекции;

- совместно с деканатом усилить работу по обеспечению посещаемости студентами учебных занятий.

Представленная схема педагогического анализа лекционного занятия позволяет унифицировать и формализовать его, является системной и метрологически корректной.

В целях автоматизации данного процесса и подготовки текстовой формы экспертного заключения о его качестве нами разработана компьютерная программа «Педагогический анализ лекции (по методике В. Н. Старченко)».

Программа написана на языке программирования ActionScript 2.0 в объектно-ориентированной программной среде Macromedia Flash 8, содержит один файл типа «Ролик Flash» с расширением swf, объёмом 103 Кб.

В процессе работы демонстрируются четыре фрейма (экрана): первый — заставка с названием, формой для введения информационных характеристик анализируемого занятия и кнопками навигации; второй — электронная форма педагогического анализа лекции; третий — итоговая текстовая форма развёрнутого заключения о качестве анализируемого лекционного занятия как в целом, так и по его структурным компонентам; четвёртый — текст с описанием методологии и методики проведения анализа лекционного занятия.

### Список цитированных источников

1. Старчанка, У. М. *Натуральныя ўмовы педагагічнага працэсу* / У. М. Старчанка // Педагагічная спадчына акадэміка І. Ф. Харламава і сучасныя праблемы навучання і выхавання вучнёўскай і студэнцкай моладзі (да 85-годдзя з дня нараджэння) : матэрыялы Рэсп. навук.-практ. канф. : у 2 ч. — Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2005. — Ч. 1. — С. 139—144.
2. Старчанка, У. М. *Тэарэтычная схема педагагічнай дзейнасці выкладчыка ВНУ* / У. М. Старчанка // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы : развитие высшей школы на основе компетентностного подхода : сб. ст. юбилейной науч.-метод. конф. : в 3 ч. — Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2009. — Ч. 1. — С. 256—259.
3. Старченко, В. Н. *Системный подход к разработке схемы педагогического анализа урока* / В. Н. Старченко // Педагогическое наследие академика И. Ф. Харламова и актуальные проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и вузе : материалы Респ. науч.-практ. конф., Гомель, 24—25 июня 2010 г. : в 2 ч. / редкол. : Ф. В. Кадол (науч. ред.), В. П. Горленко (отв. ред.) [и др.]. — Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2010. — Ч. 2. — С. 107—110.

Материал поступил в редакцию 19.06.2016.

## Сущностная характеристика понятия «профессиональная самостоятельность студентов»

**Н. В. Якимчук,**

старший преподаватель кафедры информационных технологий Жетысуского государственного университета имени И. Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

В статье рассмотрены различные аспекты понятия профессиональной самостоятельности в контексте происходящих в настоящее время изменений в формах и содержании образования. Раскрывается сущность понятия «профессиональная самостоятельность», а также сопутствующих ему понятий.

**Ключевые слова:** профессиональная самостоятельность, самостоятельность, познавательная самостоятельность, профессионализм.

The article examines various aspects of the notion of professional independence in the context of present time changes in the forms and content of education. The essence of the concept of professional independence, as well as the accompanying concepts is revealed.

**Keywords:** professional independence, independence, cognitive independence, professionalism.

Модернизация профессионального педагогического образования призвана обеспечить высокий профессионализм, педагогическую и профессиональную культуру бакалавра вуза в соответствии с современными требованиями информационного общества и запросами педагогической практики.

В этих условиях первостепенное значение приобретает выработка определённой позиции будущего специалиста, обеспечивающей включение личности в активную деятельность по овладению системой действенных знаний, развитие потребности в их постоянном пополнении и обновлении, умений и навыков самостоятельно удовлетворять данную потребность.

При кредитной системе обучения общий объём часов самостоятельной работы обучающихся очной формы обучения в бакалавриате составляет около 70 % от общей трудоёмкости дисциплины, до половины которых отводится на самостоятельную работу с участием преподавателя. В связи с этим трудно переоценить его роль в формировании у студентов готовности к самостоятельной работе [1]. Таким образом, запуск мотивационных механизмов познавательной самостоятельности студентов на начальном этапе их обучения и формирование инструментальной готовности к самостоятельной работе по освоению знаний обеспечат успешность при кредитном обучении.

В психолого-педагогической литературе довольно полно освещены различные аспекты профессиональной самостоятельности, однако некоторые проблемы изучены пока ещё недостаточно: не выявлены педагогические условия, обеспечивающие её эффективное решение, не разработаны структура, уровневое содержание компонентов профессиональной самостоятельности, а также критерии сформированности готовности к самостоятельной познавательной деятельности. Всё это говорит о важности и своевременности исследования формирования профессиональной самостоятельности.

На протяжении всей истории развития высшей школы проблема профессиональной самостоятельности находилась в центре внимания, однако существенные изменения в формах и содержании образования, происходящие в настоящее время, вскрывают новые аспекты этого феномена.

Следует отметить, что даже у основополагающего термина в конструкте «профессиональная самостоятельность» нет однозначной трактовки. Например, в Словаре русского языка С. И. Ожегова термин «самостоятельный» имеет несколько значений: существующий отдельно от других, сам собой, независимый; независящий от другого, главный; решительный, способный на независимые действия, обладающий инициативой; свободный от посторонних влияний, помощи, добытый собственными усилиями, оригинальный [2, с. 909].

Трактовку самостоятельности как *системообразующего свойства личности* предлагает и Т. Э. Токаева [3, с. 42]. Самостоятельность как *свойство личности*, которое характеризуется её стремлением и умением без посторонней помощи овладеть знаниями и способами деятельности, решать познавательные задачи с целью дальнейшего преобразования и совершенствования окружающей действительности, рассматривает в своих исследованиях Т. И. Шамова [4]. По мнению А. Н. Леонтьева, самостоятельность — это *черта личности*, которая определяет выбор и реализацию конкретного способа решения задач [5].

Н. Г. Дайри считает, что самостоятельность — *качество*, обеспечивающее человеку возможность «...практически рассматривать явления жизни, видеть возникающие задачи, уметь их ставить и находить способы их решения, мыслить и действовать инициативно, творчески...» [6, с. 40]. Самостоятельность как показатель уровня развития определённых качеств личности, социальная ценность которых обусловлена её направленностью, уровнем активности человека как субъекта деятельности и отношений, рассматривалась в работах Р. Г. Лемберга [7], Л. М. Пименовой [8], Г. И. Щукиной [9] и других авторов.

Согласно точке зрения Н. В. Бочкиной, термин «самостоятельность» в стро-

гом смысле слова носит относительный характер, так как даже творческая личность, осуществляя деятельность, мысленно с кем-то советуется, соглашается с чьим-то мнением или опровергает его, выдвигая свою позицию [10].

М. А. Данилов считает, что самостоятельность учащихся проявляется в потребности и умении самостоятельно мыслить, в способности ориентироваться в новой ситуации, самому видеть вопрос, задачу, найти подход к их решению, в умении по-своему подойти к анализу сложных учебных задач и выполнению их без посторонней помощи [11, с. 33].

Мы согласны с И. К. Кондауровой, что самостоятельность — это многоаспектное личностно-деятельное образование, проявляющееся в потребностях, умениях, способностях человека самому, независимо, инициативно выдвигать цели, формулировать значимые для себя проблемы, выбирать средства, проявлять настойчивость и доводить разрешение указанных проблем до положительных результатов, давать оценку своей деятельности [12]. Наиболее полное определение самостоятельности как одного из важнейших профессиональных психических качеств дано К. К. Платоновым [13].

Приведённые выше определения анализируемого понятия позволяют обозначить некоторые подходы к формированию и развитию самостоятельности у студентов, показать её специфические проявления в процессе обучения и выделить следующие направления рассмотрения самостоятельности как:

- 1) средства достижения успешности;
- 2) черты личности, качества, способности, проявляющейся в умении добывать новые знания, ставить задачи и находить способы их решения;
- 3) способности осуществлять свою деятельность без внешнего принуждения и руководства;
- 4) самоконтроля, корректировки, оценки деятельности;
- 5) признака активности;
- 6) целеполагания;
- 7) условия продуктивности психических процессов;
- 8) показателя уровня развития определённых качеств.

В. Н. Алдушонков [14], проанализировав определения познавательной само-



стоятельности, предлагаемые различными авторами, изучив особенности процесса обучения студентов, делает вывод, что познавательная самостоятельность студента тесно связана с подготовкой к будущей профессиональной деятельности. В связи с этим, как считает автор, характерной чертой самостоятельности студента будут именно профессиональные умения, его способность как специалиста ориентироваться в новой ситуации в сфере профессиональной деятельности, решать новые профессиональные задачи, выдвигаемые развитием научно-технического прогресса. В познавательной самостоятельности далеко не последнюю роль играет внутренняя готовность студента к приобретению и пополнению профессиональных знаний. Автор связывает это с тем, что студент представляет собой уже психологически сложившуюся личность, со сформированными в той или иной мере определёнными личностными качествами (целеустремлённостью, дисциплинированностью, настойчивостью, исполнительностью, организованностью и т. д.), со своим отношением к содержанию изучаемой информации и самому процессу познавательной деятельности [14, с. 22].

Л. В. Дроздова считает, что познавательно-профессиональная самостоятельность обеспечивается не только социально-педагогическими условиями, но и индивидуальными качествами субъекта педагогической деятельности, отличительной особенностью которой является направленность на достижение понимания окружающей действительности в контексте различных профессиональных задач и с учётом индивидуальных особенностей [15, с. 3]. По мнению исследователя, познавательно-профессиональная самостоятельность есть интегральное качество личности, образованное совокупностью мотивационного, содержательно-оперативного, операционного, коммуникативного, регулирующие-контрольного компонентов и обеспечивающее продуктивную педагогическую деятельность, которая проявляется в осознанном и ответственном выборе и осуществлении будущими учителями относительно независимых действий [15, с. 39].

С. Л. Сазонова, определяя профессиональную самостоятельность как направ-

ленность на автономную деятельность, которая формируется как важнейший компонент подготовки специалистов среднего звена в систематизации, планировании, регулировании и выполнении студентами самостоятельной работы и развивается в процессе самообразования в их будущей трудовой деятельности, с одной стороны, а с другой — является качеством личности будущего профессионала, считает, что результатом профессионального образования должно быть достижение профессиональной образованности человека [16, с. 40, 56].

Профессия как сложившееся социально-культурное явление обладает сложной структурой, включающей предмет, средства и результат профессиональной деятельности: цели, ценности, нормы, методы и методики, образцы и идеалы. В процессе исторического развития общества изменяются и профессии. Одни из них приобретают новые социокультурные формы, другие меняются незначительно, третьи совсем исчезают или претерпевают существенные трансформации. Высокий уровень профессиональной самостоятельности характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, то есть развитым профессиональным мышлением. Однако оно может превратиться в свою противоположность, если поглощает другие проявления личности, нарушая её целостность и всесторонность. Отражая противоречивый диалектический характер человеческой деятельности, профессиональная самостоятельность есть определённая степень овладения членами профессиональной группы приёмами и способами решения специальных профессиональных задач.

Понятие «профессиональная самостоятельность» давно включено в практику педагогической деятельности, однако его целостное теоретическое изучение стало возможным относительно недавно.

Э. Ф. Зеер относит профессиональную самостоятельность к профессионально обусловленным ключевым квалификациям [17, с. 52]. И. А. Лавринцев определяет профессиональную самостоятельность будущего педагога как проявление общей самостоятельности личности, обеспечивающей профессионализм и становление педагога в качестве

субъекта внутреннего мира, педагогического общения и деятельности [18, с. 8].

Т. И. Шевцова представляет профессиональную самостоятельность будущего инженера-строителя как его способность проявлять глубокие и прочные знания своей специальности, владеть техническим мышлением, умением свободно ориентироваться в изменяющихся условиях современного производства, самому видеть задачу, правильно оценивать предъявляемые требования, проявлять свой подход к их выполнению в установленном время и в заданном качестве, а также самостоятельно изменять свои профессиональные действия в зависимости от отклонений в ходе работы, при возникновении новых условий, вносить поправку в намеченный план работы и способы её осуществления [19, с. 118]. Д. Л. Опрощенко считает, что профессиональная самостоятельность студентов педагогического вуза является основой и субъективным фактором творческой самореализации личности в системе непрерывного педагогического образования и самосовершенствования специалиста [20, с. 3].

Н. А. Михайлова, изучая проблемы профессиональной самостоятельности будущего учителя изобразительного искусства, делает вывод о том, что «профессиональная самостоятельность будущего учителя изобразительного искусства есть свойство и качество его лич-

ности, степень его подготовленности, а также владение компетенциями, обусловленными его будущей деятельностью, дающее возможность перехода его на новый качественный уровень как специалиста-универсала» [21, с. 26]. Далее автор определяет профессиональную самостоятельность «как универсальное личностное образование... которое имеет целостный интегративный характер, проявляется в преобразовании действительности... включает в себя как базовые аспекты, которые присущи любой педагогической деятельности, так и специфические, характерные лишь для профессии художника-педагога» [21, с. 27].

На основе представленного выше анализа различных подходов к рассмотрению профессиональной самостоятельности студентов можно выделить такой существенный признак изучаемого явления, как признание самостоятельности интегративным личностным образованием.

Таким образом, профессиональную самостоятельность можно определить как интегративное личностное качество профессионала, способного самостоятельно преобразовывать действительность: самостоятельно видеть профессиональную задачу, проявлять свой подход к её выполнению, оценивать результаты, изменять и вносить корректировку как в план действий, так и в способы её осуществления.

### Список цитированных источников

1. Караваева, С. А. Формирование готовности к самостоятельной работе у студентов специальности «Педагог профессионального обучения» на примере изучения психолого-педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Караваева. — Челябинск, 2004. — 137 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М. : ООО «Издательский дом «Оникс 21 век» ; ООО «Издательство «Мир образования», 2004. — 1200 с.
3. Токаева, Т. Э. Педагогические условия воспитания самостоятельности у детей 4—5 лет : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Э. Токаева. — СПб., 1994. — 23 с.
4. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. — М. : Педагогика, 1982. — 208 с.
5. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 2. — 320 с.
6. Дайри, Н. Г. Обучение истории в старших классах : познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Н. Г. Дайри. — М. : Просвещение, 1966. — 438 с.
7. Лемберг, Р. Г. О самостоятельной работе учащихся / Р. Г. Лемберг // Сов. педагогика. — 1962. — № 2. — С. 16—17.

8. Пименова, Л. М. Развитие самостоятельности как черты личности у учащихся старших классов : дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Пименова. — Л., 1960. — 246 с.
9. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. — М. : Педагогика, 1988. — 208 с.
10. Бочкина, Н. В. Педагогические основы формирования самостоятельности школьника : дис. ... д-ра пед. наук / Н. В. Бочкина. — СПб., 1991. — 346 с.
11. Данилов, М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М. А. Данилов // Советская педагогика. — 1961. — № 8. — С. 32—42.
12. Кондаурова, И. К. Теоретическое и технологическое обеспечение развития познавательной самостоятельности студентов в условиях вуза (на материале физико-математических дисциплин) : дис. ... канд. пед. наук / И. К. Кондаурова. — Саратов, 1999. — 274 с.
13. Платонов, К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. — М., 1962. — 219 с.
14. Алдушонков, В. Н. Влияние компьютерной технологии обучения на формирование познавательной самостоятельности студентов : дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Алдушонков. — Брянск, 2001. — 157 с.
15. Дроздова, Л. В. Формирование познавательно-профессиональной самостоятельности студентов в процессе педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Дроздова. — Тамбов, 2003. — 138 с.
16. Сазонова, С. Л. Формирование профессиональной самостоятельности студентов колледжа физической культуры : дис. ... канд. пед. наук / С. Л. Сазонова. — Екатеринбург, 2005. — 168 с.
17. Зеер, Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург, 2000. — 252 с.
18. Лавринцев, И. А. Педагогические задачи как средство развития профессиональной самостоятельности будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии : дис. ... канд. пед. наук / И. А. Лавринцев. — М., 2002. — 200 с.
19. Шевцова, Т. И. Формирование профессиональной самостоятельности будущего инженера-строителя как объект педагогического исследования / Т. И. Шевцова // Новые педагогические исследования. — М., 2005. — С. 118—119.
20. Опощенко, Д. Л. Диагностика уровня профессиональной самостоятельности выпускника педагогического вуза : методический аспект / Д. Л. Опощенко // Профессиональное педагогическое образование : личностный подход. — Воронеж : ВГПУ, 2003. — С. 23—35.
21. Михайлова, Н. А. Формирование профессиональной самостоятельности будущего учителя изобразительного искусства : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Михайлова. — Алматы, 2008. — 149 с.

*Материал поступил в редакцию 23.11.2016.*

# Модель педагогического сопровождения самоактуализации ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения

**Н. И. Туровец,**

аспирант Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина

Сегодня подготовка учителей истории и обществоведения рассматривается как фактор национальной безопасности. В связи с этим возникает острая необходимость в педагогах, которые не столько имеют программный запас знаний и сформированные ценностные ориентации, сколько способны к самоактуализации. В данной статье выдвинуто предположение о возможности целенаправленного влияния на процесс самоактуализации ценностных ориентаций в рамках стратегии педагогического сопровождения.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, самоактуализация, педагогическое сопровождение, уровни самоактуализации, педагогическое сотворчество, чёткая гражданская и профессиональная позиция.

Today, training of teachers of history and social studies is viewed as a national security factor. In this regard there is an urgent need in teachers having not only a programme supply of knowledge and formed value orientations, but are able to self-actualization. An assumption of a possibility of purposeful influence on the process of self-actualization of value orientations within the strategy of pedagogical support is made in this article.

**Keywords:** value orientations, self-actualization, pedagogical support, self-actualization levels, pedagogical co-creation, clear civil and professional position.

Проблема исследования ценностей и ценностных ориентаций личности, традиционно считавшаяся философской, уже во второй половине XX века вышла за её рамки и стала «междисциплинарной», найдя своё место в социальной, педагогической и психологической науках. В условиях современных достаточно противоречивых социально-экономических, демографических, политических трансформаций, усиления тенденций проявления различных видов терроризма, роста жестокости и агрессии, физического уничтожения приверженцев другой веры проблема ценностных ориентаций личности становится одной из самых актуальных. И актуальность эта имеет тенденцию к усилению, несмотря на то, что многие из общечеловеческих ценностей уже стали основой менталитета белорусского народа.

Безусловно, национальный менталитет белорусов, сформированный под воздействием геополитических, этнических и исторических факторов, врождённая толерантность, терпимость, доброжелательность, «памяркоўнасць», уважение к законам позволяют Беларуси не только быть едва ли не единственной ареной урегулирования международных конфликтов, но и избегать проявления некоторых мировых кризисных процессов.

Однако, учитывая процессы глобализации в настоящее время, имеет смысл задать вопросом: как долго белорусы смогут противостоять негативным вызовам современной мировой цивилизации? Ведь уже на данном этапе остро стоит проблема кризиса духовности населения современной Беларуси, который проявляется «в снижении его самостоятельности, способности принимать самостоятельные решения и не-

сти за них личную ответственность, в падении потенций к созидательной деятельности» [1, с. 3]. Не подлежит сомнению тот факт, что именно духовность служит своеобразным основанием и ядром национальной культуры [2, с. 6] и её кризис может оказаться фатальным как для белорусской культуры, так и для белорусской нации.

Мы согласны с утверждением известного белорусского учёного А. И. Левко, что выходом из данного кризиса могут стать формирование новых мотивационных структур деятельности и трансформация всего духовного облика подрастающего поколения [1, с. 3]. Именно для молодёжи, как социально-демографической группы, характерны радикальность поведения, высокая социальная мобильность и подверженность трансформации системы ценностного сознания [3, с. 3, 8]. В связи с этим главная и определяющая роль в изменении духовного облика и ценностного сознания подрастающего поколения должна принадлежать системе образования. Повышение духовной культуры и формирование ценностных ориентаций учащихся стали основной проблемой современного образования и потребовали изменения не только содержания педагогического образования, но и ценностных ориентаций будущих учителей на этапе их обучения в педагогических УВО. Современная реальность такова, что педагогическая профессия сегодня должна включать в себя больший, чем ранее, социальный потенциал, духовность и культуросообразный характер, а не просто быть архивом для культурных ценностей и социального опыта, тем более если речь идёт о подготовке учителей истории и обществоведения.

Как справедливо отмечают белорусские исследователи А. В. Касович, А. А. Корзюк, И. И. Богданович, С. В. Панов, «процесс профессиональной подготовки преподавателей истории и обществоведения <...> рассматривается как фактор национальной безопасности» [4, с. 5]. Не подлежит сомнению тот факт, что будущий учитель истории и обществоведения согласно с «Макетом образовательного стандарта высшего образования I степени» на «выходе» из педагогического УВО должен обладать целым набором соответствующих компетенций: учебно-познавательными, информационно-коммуникатив-

ными, общекультурными и гражданственности [4, с. 8—10]. Также в Макете оговорён обязательный и систематический мониторинг качества образования, довольно чётко определены формы и средства диагностики компетенций. Но верно ли утверждать, что с помощью каких-либо устных, письменных, технических и других форм диагностики компетенций можно определить степень подготовки компетентного учителя истории и обществоведения, способного в повседневной работе: дать почувствовать ученику, что он, пусть и маленькая, но важная часть истории своего народа, что именно он — будущее своего государства; заложить фундамент патриотического и гражданского сознания; веру в будущее своей Родины? Можно ли «привить» компетенции только при помощи узаконенных государством стандартов образования? Безусловно, нет, одного лишь планирования формирования компетенций через соответствующую организацию учебно-воспитательного процесса недостаточно. В рамках обозначенной проблемы возникает острая необходимость в педагогах, которые не столько имеют достаточный уровень профессиональных компетенций, сколько способны к саморазвитию, самореализации и самоактуализации.

Самоактуализация личности большинством учёных понимается как внутренняя, глубинная активность, стремление к творческому и профессиональному росту, переход в состояние психологической сформированности посредством осознания заложенных потенциальных способностей и их перемещения из внутреннего (латентного) состояния во внешнее (активное) при определённых жизненных или профессиональных ситуациях.

В зарубежной психолого-педагогической литературе самоактуализация рассматривается в тесной связи с ценностными ориентациями личности в следующих аспектах:

- во-первых, в процессе самоактуализации личность формирует свой собственный ценностный стержень [5, с. 209—210];
- во-вторых, стремление к высшим ценностям — это особенность мотивационной сферы самоактуализирующихся людей. Такие люди испытывают особый интерес к высшим ценностям (по А. Маслоу: истина, добро,

красота, единство, цельность, живость... уникальность, совершенство, завершённость, справедливость, простота, богатство, тотальность, понятность, вольность, игривость, самодостаточность, осмысленность) и получают «высшее удовольствие» от них [6, с. 117—118];

- в-третьих, в процессе самоактуализации ведущей мотивацией личности является мотивация роста, саморазвития и самосовершенствования.

Современные российские и белорусские педагоги и психологи, стоящие на позициях аксиологического подхода в интерпретации самоактуализации, рассматривают данный феномен в свете её социальной обусловленности и ориентации на общечеловеческие ценности (Ю. Б. Гиппенрейтер, А. Л. Журавлёв, В. М. Русалов, О. И. Мотков, С. К. Нартова-Бочавер, С. Л. Богомаз, З. В. Костюкович и др.). Мы разделяем точку зрения большинства белорусских и российских учёных и понимаем самоактуализацию ценностных ориентаций личности будущего учителя истории и обществоведения как непрерывный и целенаправленный процесс осознания студентом важности и необходимости гражданско-патриотических и гуманистических ценностей, значимых для будущей профессиональной деятельности в качестве учителя истории и обществоведения (патриотизм, долг перед Родиной, гражданственность, толерантность, любовь к родному языку, уважение национальных традиций, историко-культурного наследия своего народа, ответственность, достоинство, тактичность, порядочность, интеллигентность, настойчивость, принципиальность и др.), активизация и проявление их в будущей педагогической деятельности. Высокий уровень самоактуализации будущего учителя является для него не только профессиональ-

но значимой характеристикой, но и основным фактором эффективности его будущей деятельности [7, с. 141—142].

Для определения уровня самоактуализации будущих учителей истории и обществоведения на базе филологического факультета Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина нами было проведено исследование на этапе констатирующего эксперимента в рамках темы нашего диссертационного исследования. В нём приняли участие 56 студентов, обучающихся по специальностям «История. Социально-политические дисциплины» и «История и обществоведческие дисциплины». В качестве измерительного инструмента был выбран самоактуализационный тест (САТ), который позволил нам оценить уровень самоактуализации будущих учителей истории и обществоведения. Методика «Самоактуализационный тест» разработана на основе опросника личностных ориентаций Э. Шострома и адаптирована в самоактуализационном тесте Л. Я. Гозмана, М. В. Кроза, М. В. Латинской. САТ позволяет выявить два базовых (компетентность во времени и поддержка) и 12 дополнительных параметров. Базовые шкалы независимы друг от друга и не имеют общих пунктов [8].

При помощи методики САТ мы измеряли самоактуализацию будущих учителей истории и обществоведения по двум базовым параметрам — компетентность во времени (Тс), внутренняя поддержка (I) — и одной из дополнительных шкал — ценностные ориентации (SAV). Результаты исследования представлены в таблице.

Как следует из таблицы, по двум базовым параметрам (компетентность во времени и внутренняя поддержка), а также по одному из дополнительных параметров (ценностные ориентации) у испытуемых выявлен низкий уровень потребнос-

**Таблица — Количественные показатели уровней самоактуализации будущих учителей истории и обществоведения (данные представлены в %)**

Параметры САТ	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Тс (компетентность во времени)	8,9	32,1	58,9
I (внутренняя поддержка)	19,6	28,5	51,7
SAV (ценностные ориентации)	5,3	30,3	64,2

ти в самоактуализации. Этот факт, на наш взгляд, свидетельствует о стихийности и непоследовательности формирования ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения в образовательном процессе данного педагогического УВО, что, безусловно, может негативно отразиться на личностном становлении и качестве профессиональной деятельности будущих педагогов. В связи с этим представляется принципиально важным, чтобы процесс самоактуализации ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения получил системный характер и глубоко мотивированную опору «перевода» внешних побудительных мотивов в сферу внутренних потребностей и интересов [9, с. 25–26].

Таким побудительным мотивом, на наш взгляд, может стать использование в образовательном процессе педагогического УВО организованной и практико-ориентированной стратегии педагогического сопровождения. Исследователи отмечают, что педагогическое сопровождение как своеобразное направление педагогики саморазвития имеет своей целью стимулирование процессов самости, оказание помощи в формировании собственной «Я-концепции», а грамотно построенная стратегия педагогического сопровождения способна помочь будущим педагогам актуализировать не только свои потенциальные способности, но и ценностные ориентации [10].

Изучение вопроса самоактуализации ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения посредством педагогического сопровождения в УВО показало, что данная проблема в отечественной психолого-педагогической литературе представлена недостаточно. Это делает необходимым построение теоретической модели педагогического сопровождения самоактуализации ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения (*рисунки*). Структура данной модели включает четыре блока: целевой, содержательный, процессуальный, результативный.

**Целевой блок.** Основной целью спроектированной нами теоретической модели является самоактуализация ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения посредством педагогического сопровождения. Исходя из

данной цели мы поставили следующие задачи:

- создать в педагогическом УВО комфортные и благоприятные условия, способные стимулировать самоактуализацию ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения;
- обеспечить педагогическое сопровождение поэтапной самоактуализации ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения, необходимой для личностного и профессионального становления.

**Содержательный блок.** При разработке теоретической модели педагогического сопровождения самоактуализации ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения мы опирались на аксиологический, личностно-ориентированный и деятельностный подходы, а в качестве исходных принципов — на принцип диалогичности; принцип педагогического сотворчества; принцип непрерывности; принцип вариативности; принцип креативности.

**Процессуальный блок** включает в себя непосредственную организацию педагогического сопровождения и представлен тремя взаимосвязанными стадиями самоактуализации ценностных ориентаций будущих педагогов с тремя этапами реализации педагогического сопровождения, каждый из которых направлен на формирование определённых компонентов «аксиологического Я» личности. Нами выделены следующие структурные компоненты самоактуализации ценностных ориентаций будущего учителя истории и обществоведения:

1. *Ценностно-когнитивный.* Определяет потребность будущих педагогов в формировании своей собственной системы гуманистических и гражданско-патриотических ценностных ориентаций, а также способность осознанно и целенаправленно накапливать и приумножать знания в области педагогических, исторических и обществоведческих дисциплин. Важным элементом данного компонента, на наш взгляд, является владение достоверными знаниями о национальной истории, культуре, искусстве, белорусских национальных традициях и об основных принципах личностно-ориентированного подхода в педагогической деятельности.

Вышеперечисленные знания представляют собой фундамент профессионального кредо будущего педагога, без них невозможно формирование таких ценностных ориентаций гражданско-патриотической и гуманистической направленности, как патриотизм, долг перед Родиной, гражданственность, толерантность, ответственность, достоинство, тактичность, порядочность, интеллигентность, настойчивость, принципиальность и т. д. В ценностно-когнитивный компонент входит стадия познания гражданско-патриотических и педагогических ценностей, на основе которых формируются представления о себе как о будущем учителе истории и обществоведения, совпадающая с информационно-диагностическим этапом. Педагогическое сопровождение осуществляется в ситуациях промежуточной и итоговой рефлексии во время лекционных и семинарских занятий, а также бесед с ветеранами Великой Отечественной войны, их родственниками, участниками и организаторами исторических реконструкций и поисковых отрядов, практикующими учителями истории и обществоведения.

**II. Ценностно-эмотивный.** Отражает эмоциональную и волевую сферу сознания личности. Эмотивность как свойство сознания выражается в проявлении эмоционального отношения к собственным поступкам и поступкам других людей, к знаниям и событиям. Именно эмоции могут стать тем пусковым механизмом самоактуализации, когда ценностные ориентации будущего учителя истории и обществоведения получают глубоко мотивированную опору перемещения потенциального в актуальное и его эффективной реализации в ситуациях жизненного и профессионального выбора. Эмотивность, на наш взгляд, это основной показатель формирования ценностных ориентаций личности, а также трансформации эмоций в поведенческий мотив. В данный компонент включена стадия формирования образа «Я — будущий учитель истории и обществоведения», которая соотносится с ценностно-актуализирующим этапом. В рамках данного компонента педагогическое сопровождение реализуется в пределах переживания нового опыта и духовно-нравственного выбора посредством игровых и интерак-

тивных форм учебно-воспитательной деятельности педагогического УВО. Важным на этом этапе является создание комфортной, благоприятной среды, способной оказать положительное влияние на самоактуализацию ценностных ориентаций будущего учителя истории и обществоведения.

**III. Ценностно-поведенческий.** Представляет собой способность к преобразованию действительности, к поиску собственного стиля жизни и профессиональной деятельности. В данный компонент входит завершающая стадия самоактуализации ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения — становление более чёткой ориентации личности на будущую профессию, её направленности на педагогическую деятельность. Эта стадия соотносится с деятельностно-моделирующим этапом. Мы полагаем, что педагогическое сопровождение в структуре данного компонента может осуществляться главным образом в процессе научно-исследовательской деятельности, выполнения индивидуальных и коллективных творческих заданий, а также деятельности волонтерских и поисковых отрядов.

**Результативный блок** включает следующие уровни сформированности самоактуализации ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения:

- **высокий.** Сформирована устойчивая, чёткая профессиональная и гражданская позиция, независимая от внешнего воздействия, для которой характерны: включение в иерархию жизненных ценностей ценностных ориентаций гражданско-патриотической и педагогической направленности, доминирование мотивации к самореализации и саморазвитию;
- **средний.** Показывает готовность будущего педагога к критическому осмыслению знаний, понимание их важности и необходимости самоактуализации ценностных ориентаций гражданско-патриотической и педагогической направленности в будущей профессиональной деятельности, но не вполне осознанную их рефлексия, а также недостаточную мотивацию к самосовершенствованию;



Целевой блок	<b>Цель:</b> с амоактуализация (СА) ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения посредством педагогического сопровождения				
	<b>Задачи:</b> создать в педагогическом УВО комфортные и благоприятные условия, способные стимулировать СА ценностных ориентаций буду щих учителей; обеспечить педагогическое сопровождение поэтапной СА ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения				
	<b>Подходы:</b> аксиологический, личностно-ориентированный, деятельностный				
Содержательный блок	<b>Принципы:</b> диалогичности, педагогического сотворчества, непрерывности, вариативности, креативности				
	<b>Функции:</b> когнитивная, ценностно-ориентационная, аккумулирующая, эмоционально - ценностная, рефлексивная, креативная, самореализации				
Процессуальный блок	<b>Стадии СА ценностных ориентаций</b>			<b>Этапы педагогического сопровождения СА</b>	
	<b>I</b>	Стадия познания гражданско-патриотических и педагогических ценностей		Информационно-диагностический	<b>I</b>
	<b>II</b>	Стадия формирования образа «Я — будущий учитель истории и обществоведения»		Ценностно-актуализирующий	<b>II</b>
	<b>III</b>	Стадия становления более чёткой ориентации на будущую профессию		Деятельностно-моделирующий	<b>III</b>
Результативный блок	<b>Уровни сформированности СА ценностных ориентаций:</b> низкий, средний, высокий				
	<b>Результат:</b> переход на более высокий уровень самоактуализации ценностных ориентаций				

**Рисунок — Теоретическая модель педагогического сопровождения самоактуализации ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения**

- низкий. Свидетельствует о высокой степени зависимости субъекта от внешнего воздействия, о непонимании необходимости самоактуализации ценностных ориентаций гражданско-патриотической и педагогической направленности в будущей профессиональной деятельности, об отсутствии мотивации к саморазвитию.

Результатом успешной реализации представленной нами теоретической модели самоактуализации ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения будет переход на более высокий уровень самоактуализации ценностных ориентаций.

Таким образом, мы склоняемся к мнению, что использование в образовательном процессе педагогического УВО стратегии педагогического сопровождения позволит будущим педагогам актуализировать собственные потенциальные способности и сформировать устойчивую иерархию ценностных ориентаций гражданско-патриотической направленности. На наш взгляд, от того, в какой последовательности выстроена шкала ценностных ориентаций и насколько чётко она самоактуализирована будущим педагогом, зависит формирование не только его собственных интеллектуальных потенциалов, стиля мышления и преподавания, но и нравственного потенциала его будущих воспитанников.

### Список цитированных источников

1. Левко, А. И. Проблема ценности в системе образования / А. И. Левко, Л. В. Ахмерова. — Минск : НИО, 2000. — 311 с.
2. Салеев, В. А. Стратегическая парадигма формирования культуры личности : гармония социального и духовного / В. А. Салеев // Педагогическая наука и образование. — 2013. — № 2. — С. 3—8.
3. Ротман, Д. Г. Тенденции изменения ценностного сознания студенческой молодёжи Республики Беларусь / Д. Г. Ротман, А. В. Посталовский, И. Д. Расолько // Адукацыя і выхаванне. — 2013. — № 11. — С. 3—13.
4. Касович, А. В. Модернизация психолого-педагогической и методической подготовки будущих преподавателей истории в контексте реализации компетентностного подхода в общем среднем образовании / А. В. Касович, А. А. Корзюк, И. И. Богданович, С. В. Панов // Гісторыя і грамадазнаўства. — 2015. — № 9. — С. 3—11.
5. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу ; пер. с англ. О. О. Чистяков. — М. : Рефл.-бук. ; Киев : Ваклер, 1997. — 304 с.
6. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу ; пер. с англ. Н. Н. Акулиной. — СПб. : Изд. группа «Евразия», 1997. — 430 с.
7. Науменко, Т. П. Особенности смысложизненных ориентаций и самоактуализации педагога в контексте качества его жизни / Т. П. Науменко, А. И. Шаповал // Вестник практической психологии образования. — 2007. — № 7. — С. 136—147.
8. Самоактуализационный тест / Энциклопедия психодиагностики [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.PsyLab.info/>. — Дата доступа : 18.02.2016.
9. Слостёнин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостёнин // Сибирский педагогический журнал. — 2005. — № 3. — С. 14—28.
10. Александрова, Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования / Е. А. Александрова // Институт системных исследований и координации социальных процессов [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://isiksp.ru/library/aleksandrova/aleks> — 000001. Html. — Дата доступа : 18.02.2016.

*Материал поступил в редакцию 06.10.2016.*

## Факторы и дидактические характеристики информационно-образовательной среды подготовки специалистов-механиков в классическом университете

**Д. Г. Медведев,**  
декан механико-математического  
факультета  
Белорусского государственного  
университета  
кандидат физико-математических  
наук, доцент

В статье обоснована актуальность разработки информационно-образовательной среды подготовки специалистов-механиков в классическом университете, выделены определяющие её факторы и дидактические характеристики.

**Ключевые слова:** средовой подход, теоретическая механика, информационно-образовательная среда, обучение студентов, дидактические характеристики.

The article substantiates the relevance of the development of the information and educational environment in training of specialists in theoretical mechanics at the classical university. Determining factors and didactic characteristics are highlighted.

**Keywords:** environmental approach, theoretical mechanics, information and educational environment, training students, didactic characteristics.

В качестве первостепенных государственных задач Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко, обращаясь с ежегодным Посланием к белорусскому народу и Национальному собранию (21 апреля 2016 года), выделил подготовку государственной программы инновационного развития, в которой необходимо «определить все ключевые подходы, приоритетные направления, первоочередные меры и инструменты для формирования экономики знаний» [1]. Для современного общества характерны такие тенденции в развитии экономических, общественных и производственных отношений, как автоматизация и электронизация всех процессов, использование наукоёмких, нано- и телекоммуникационных технологий, а также разработка высокопроизводительных систем, опирающихся на инновационные подходы.

Экономика знаний стала ведущей тенденцией в мировом масштабе, поскольку производство знаний и высоких технологий является важнейшим источником роста экономики развитых стран, где бóльшая часть инвестиций вкладывается именно в человеческий капитал. Факторами экономического развития стали новые знания, инновационные технологии, интеллектуальные ресурсы. О ведущей роли этой тенденции говорил и директор Центрального экономико-математического института Российской академии наук, академик В. Л. Макаров в докладе «Экономика знаний — уроки для России», отмечая, что «90 % учёных и инженеров, работавших за всю историю развития человечества, — наши современники, а среди всего объёма знаний 90 % созданы за последние три десятилетия» [2].

С 1990 года в качестве альтернативного показателя общественного прогресса в противополож-

ность чисто экономическим оценкам ООН использует индекс человеческого развития (ИЧР). Он разработан пакистанским экономистом Махбубом уль-Хаком (Mahbub ul-Haq) и измеряет достижения стран по трём основным направлениям:

- здоровье и долголетие (их показателем является прогнозируемая продолжительность жизни при рождении);
- доступ к образованию (измеряется уровнем грамотности взрослого населения и совокупным валовым коэффициентом охвата образованием);
- уровень жизни (оценивается по показателю величины валового внутреннего продукта на душу населения по паритету покупательной способности).

Согласно материалам «Доклада ООН о человеческом развитии 2015 года» (Human Development Report 2015), подготовленного в рамках Программы развития Организации Объединённых Наций (ПРООН), после стран с очень высоким уровнем ИЧР Беларусь наряду с Россией заняла первое место в списке стран с высоким уровнем ИЧР [3].

Ещё одной тенденцией развития современного общества выступает информатизация. Сущность информационной революции, происходящей в настоящее время, состоит в том, что информационные технологии не только изменяют виды деятельности человека, но и требуют широкого использования его способностей анализировать и усваивать информацию, генерируя и обогащая новое знание. В Беларуси, как и в других странах, развивается информационное общество, среди основных признаков которого, наряду со становлением и преобладанием в экономике республики новых компьютерных и информационных технологий, обеспечением прав граждан на свободное получение, использование и распространение информации как условия демократического развития, особая роль отводится повышению уровня образования посредством внедрения информационных технологий [4].

Вузы Республики Беларусь активно включаются в решение этой социально-экономической задачи, создавая сети инновационных подразделений. Так, в состав Белорусского государственного университета сегодня входят 23 факультета

и образовательных института, а также 5 учреждений переподготовки и повышения квалификации, 4 научно-исследовательских института, 13 научных центров, 41 научно-исследовательская лаборатория, 180 кафедр, 11 унитарных предприятий, 3 учебно-опытные станции, 6 малых инновационных предприятий [5]. Отмечая значимость научно-инновационной компоненты как неотъемлемой составляющей системы образования, М. А. Журавков подчёркивал, что главная задача образования — «подготовка специалистов, способных на основе новейших достижений науки и техники, глубоких фундаментальных знаний генерировать новые идеи, создавать и внедрять инновационные разработки в производство и социальную сферу, обеспечивать перспективное развитие высокотехнологичных отраслей экономики» [6, с. 5]. В этом состоит сущность инновационного подхода к образованию, диктующая необходимость организации информационно-образовательной среды в вузе. Вместе с тем нужно акцентировать, что инновацией является нововведение, которое способствует повышению эффективности действующей системы (модели, процесса).

Именно этим обусловлена необходимость высоконаучной подготовки специалистов в высшей школе. Продуктивности данного процесса может способствовать организация взаимодействия преподавателей и студентов в условиях информационно-образовательной среды современного вуза. Перестройка образовательной подготовки специалиста в классическом университете детерминирована требованиями практической, продуктивной реализации компетентностного подхода, тенденцией учёта определённых требований Болонской декларации и изменением сроков обучения в вузе. Проблемам теории и методики обучения математики в высшей школе в Беларуси в последние годы были посвящены диссертационные работы В. Г. Скатецкого, Н. В. Бровка, Г. М. Булдыка, О. И. Мельникова. Исследований и разработок научно-дидактических положений методики обучения студентов-механиков в классическом университете в последние 20 лет в Беларуси не проводилось.

В контексте приоритета экономики знаний и информатизации именно класси-

ческий университет является тем учреждением образования, в котором могут быть созданы все условия для повышения эффективности формирования у студентов навыков саморазвития, самостоятельной учебной, познавательной и научно-исследовательской деятельности, умений использовать информационные компьютерные технологии в процессе применения фундаментальных знаний к решению профессионально-ориентированных задач [7].

В настоящее время в образовании используется средовой подход, который предполагает перенос внимания с активного педагогического воздействия на личность обучаемого в область формирования мотивационно-содержательного, организационно-управленческого и социально-коммуникационного обеспечения образовательной среды, где и происходит обучение, развитие, самообучение и саморазвитие обучающихся. Педагогические и информатизационные аспекты этого подхода освещались в работах С. Г. Григорьева, К. Г. Кречетникова, А. А. Кузнецова, Ю. С. Мануйлова, Е. С. Полат, И. В. Роберт, А. П. Тряпицыной, В. А. Ясвина и других. Изучение публикаций данных авторов показывает, что, как мы уже отмечали ранее, средовой подход сегодня развивается и как принцип организации образовательной деятельности, и как методологический подход в педагогике как теории образования, диагностируя такую ситуацию в образовательной практике и теории, которая связана с осознанием образования как открытой нелинейной развивающейся системы [7]. Однако научно обоснованных исследований, касающихся теории и методики разработки, функционирования и оценки продуктивности информационно-образовательной среды подготовки специалистов-механиков в классическом университете, ни в Беларуси, ни на территории стран ближнего и дальнего зарубежья не проводилось. Многолетний опыт организации образовательного процесса и изучения продуктивности обучения студентов механико-математического факультета БГУ свидетельствует об имеющих место явных несоответствиях между:

- уровнем знаний, навыков и умений, которыми обладают вчерашние школьники, поступившие в университет, и тем базовым уровнем подготовки по математике и физике, ко-

торый необходим для успешного освоения содержания, предусмотренного вузовскими программами;

- низкой активностью студентов начальных курсов, отсутствием самостоятельности в учебно-познавательной и учебно-исследовательской работе и деятельностным характером профессионально-ориентированной образовательной подготовки в современном вузе;
- сложившейся практикой традиционного, часто формального предъявления содержания естественнонаучных дисциплин и абстрактно-теоретических положений математики, с одной стороны, и требованиями реализации профессионально-ориентированного, междисциплинарного и личностно-ориентированного характера обучения, которые отвечают вызовам времени, — с другой.

Особенно актуальна эта проблема для подготовки студентов по специальности «Механика и математическое моделирование», поскольку в программу обучения данной специальности наряду с глубокой фундаментальной математической составляющей обучения входит обширный перечень дисциплин прикладного характера, которые призваны обеспечить серьезную профессиональную подготовку. Важность решения указанной проблемы обусловлена ещё и тем, что механико-математический факультет Белорусского государственного университета является единственным в республике, где осуществляется подготовка выпускников по специальности «Механика и математическое моделирование», обеспечивая нужды соответствующих отраслей промышленности в масштабах всей страны. При этом учебные программы по дисциплинам данной специальности регулярно обновляются, особенно по курсу «Теоретическая механика», который является базовой фундаментальной дисциплиной, дающей разносторонние знания, способствующей формированию у будущих специалистов умений построения математических моделей реальных процессов и развитию способностей к научным обобщениям на основе симбиоза теоретических знаний по механике и математике.

Изучение имеющихся научно-педагогических и методических публикаций, а также собственный опыт работы в универси-

тете позволяют установить, что **информационно-образовательная среда (ИОС) подготовки студентов по специальности «Механика и математическое моделирование» в классическом университете определяется совокупностью факторов, значимых для субъектов образовательного процесса:**

- **содержательных источников** формирования академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, предполагающих целенаправленную актуализацию межпредметных связей фундаментальных и профессионально-ориентированных дисциплин;
- **процессуальных возможностей реализации** личностно-ориентированной траектории профессионально-образовательной подготовки, субъект-субъектного и субъект-объектного активного и интерактивного взаимодействия;
- **внешних** (социально-экономических, культурологических и т. д.) **и внутренних влияний и стимулов** учебно-познавательной, коммуникативной и исследовательской активности студентов;
- **условий приобретения опыта ценностно-смыслового отношения** к учебной, исследовательской и профессионально-ориентированной деятельности.

Инновационный характер такой среды, показателем которого выступает продуктивность её функционирования, обеспечивается тем, что её составляющие отвечают **следующим дидактическим характеристикам:** информатизационность, межпредметность, связность, гетерогенность, гибкость и управляемость, продуктивность взаимодействия.

**Информатизационность и межпредметность** выражаются в систематической актуализации взаимосвязей содержания обучения, включающего наряду с теоретической механикой и задачами, обусловленными спецификой будущей профессиональной деятельности студентов, основные положения фундаментальных математических наук и использование возможностей компьютерных технологий. С точки зрения содержания особое значение приобретают прикладные аспекты векторной геометрии, алгебры, дифференциального и интегрального исчисления, которые

при условии интеграции естественнонаучных знаний открывают возможности расширения спектра изучаемых физических эффектов. Существенную роль в организации взаимосвязей профессионально-ориентированной и фундаментальной составляющих образовательного процесса играют межпредметные связи курса «Теоретическая механика» (как базового курса подготовки специалистов-механиков) и таких учебных дисциплин, как «Механика сплошной среды», «Сопроотивление материалов», «Механика роботов», «Биомеханика», «Компьютерная механика». В частности, на механико-математическом факультете БГУ проводится студенческая научно-исследовательская работа, связанная с математическим моделированием и прогнозированием поведения механических и биомеханических систем. Получили поддержку Государственного комитета по науке и технологиям Республики Беларусь разработки моделей периодонтальной связи (между корнем зуба и костной тканью), ортодонтического аппарата (для расширения верхней челюсти у пациентов с перекрёстным прикусом), прогнозирования патологических переломов в длинных трубчатых костях после проведения хирургических операций по удалению опухолеподобных поражений и др. [8]. Таким образом в классическом университете реализуются взаимосвязи образования, науки и практики, и **межпредметность** становится одной из важнейших характеристик информационно-образовательной среды, поскольку выступает в роли педагогической категории, которая отражает реальные процессы, обозначает изучаемые науками связи между объектами, отражается как в содержании, так и в формах и методах организации процесса обучения, способствует реализации образовательной, развивающей и воспитательной функций в их взаимосвязи [9].

В деятельностном аспекте особенно важно формирование у студентов умений построения и исследования механико-математических моделей реальных процессов, что предполагает не только достаточную степень овладения математическим аппаратом и методами построения моделей, но и определённый уровень самостоятельности при решении задач моделирования. Вместе с тем в силу таких индивидуальных отличий, как разный уровень владения математическим аппаратом, раз-

ные скорости восприятия и усвоения знаний, образовательная среда должна предусматривать возможности построения индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся. Это обеспечивает следование принципу целесообразности и селективности использования возможностей компьютерных технологий в соответствии с дидактическими характеристиками — связностью, гетерогенностью, гибкостью и управляемостью в организации среды. **Гетерогенность** среды означает обеспечение полноты и разнообразия средств (организационных, предметных, научно-методических, исследовательских и т. д.), которыми она располагает [7].

**Связность, гибкость и управляемость**, с одной стороны, выражаются в обеспечении субъектам образовательного процесса выбора траекторий осуществления подготовки, с другой — состоят в направленности всех компонентов среды на повышение её эффективности. При этом необходимо учитывать, что внедрение любых инноваций и достижений научно-технического прогресса в образовательную среду зачастую приводит к кон-

фликту, поэтому требует специальных управленческих усилий, которые предполагают **гибкость** (вариативность) и **продуктивность взаимодействия** различных факторов среды. В соответствии с положениями теории управления к малопродуктивным, нежелательным способам разрешения конфликта между инновациями и традицией относятся: экспансия — когда инновация разрушает традицию; аннигиляция, приводящая к взаиморазрушению; несоответствие — обоюдная бесплодность, когда нововведение не отвечает ни традиции, ни инновации для современной образовательной среды; повтор — когда традиции и инновации только укрепляются в своём своеобразии; обмен — механическое суммирование традиционного и нового, которое практически не влияет на эффективность получения результата [10].

Указанные дидактические характеристики выступают основой проектирования и разработки предметной информационно-образовательной среды, обеспечивающей такое согласование традиции и инновации, которое приводит к повышению качества образовательной подготовки в современном вузе.

#### Список цитированных источников

1. Обращение Президента А. Г. Лукашенко с ежегодным Посланием к белорусскому народу и Национальному собранию от 21.04.2016 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://president.gov.by/ru/news\\_ru/view/aleksandr-lukashenko-21-aprelja-obratitsja-s-ezhegodnym-poslaniem-k-belorusskomu-narodu-i-natsionalnomu-13517](http://president.gov.by/ru/news_ru/view/aleksandr-lukashenko-21-aprelja-obratitsja-s-ezhegodnym-poslaniem-k-belorusskomu-narodu-i-natsionalnomu-13517). — Дата доступа : 22.04.2016.
2. Елдышев, Ю. Н. Экономика знаний / Ю. Н. Елдышев // Экология и жизнь. — 2003. — № 1 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ecolife.ru/journal/econ/2003-1-1.shtml>. — Дата доступа : 22.04.2016.
3. Программа развития ООН : Индекс человеческого развития в странах мира в 2015 году [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://gtmarket.ru/news/2015/12/16/7285>. — Дата доступа : 22.04.2016.
4. Абламейко, С. В. Краткий курс истории вычислительной техники и информатики / С. В. Абламейко, И. А. Новик, Н. В. Бровка. — Минск : БГУ, 2014. — 183 с.
5. Университет в современном обществе : БГУ в стране и мире / С. В. Абламейко [и др.] ; под общ. ред. С. В. Абламейко. — Минск : БГУ, 2015. — 311 с.
6. Журавков, М. А. Научно-инновационная компонента — неотъемлемая составляющая системы образования / М. А. Журавков // Наука и инновации. — 2015. — № 11. — С. 4—8.
7. Медведев, Д. Г. К вопросу о методологическом статусе «средового» подхода к образованию / Д. Г. Медведев, И. А. Медведева // Информатизация образования — 2008. Интеграция информационных и педагогических технологий : материалы Междунар. науч. конф. — Минск : БГУ, 2008. — С. 86—90.
8. Prediction the probability of retrombosis in patients with acute coronary syndrome and ST-segment elevation during medical reperfusion therapy and percutaneous intervention / S. M. Bosiakov, D. G. Medvedev, O. L. Yablonski [and other's] // 3 International Symposium «Science. Innovation. Industry», Minsk, October 16, 2014 / Belarusian State University. — Minsk : BSU, 2014. — P. 25—29.
9. Бровка, Н. В. Обучение студентов математике на основе интеграции теории и практики : монография / Н. В. Бровка. — Saarbrucken : Lambert Academic Publishing, 2015. — 273 с.
10. Никитин, В. А. Организационные типы современной культуры : автореф. дис. ... д-ра культурологии / В. А. Никитин. — М., 1998. — 49 с.

Материал поступил в редакцию 25.07.2016.

## Этапы разработки и внедрения структурно-функциональной модели мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании

**Н. Г. Дубешко,**

заведующий кафедрой дошкольного образования и технологий Барановичского государственного университета

В статье анализируются научные подходы к управлению качеством в дошкольном образовании на методологической основе трёх наук: менеджмента, квалитологии, теории управления образовательными системами. Раскрываются этапы построения структурно-функциональной модели мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании.

**Ключевые слова:** управление качеством в дошкольном образовании, мониторинговые механизмы, академические, социально-личностные, профессиональные компетенции.

Scientific approaches to the quality management in preschool education on the methodological basis of three sciences: management, qualitology, theory of management of educational systems are analyzed in the article. Stages of the creation of a structural and functional model of quality management monitoring mechanisms in preschool education are revealed.

**Keywords:** quality management in preschool education, monitoring mechanisms, academic, social and personal, professional competencies.

Управление качеством в дошкольном образовании рассматривается в условиях интеграции различных направлений научного знания, методологическую триаду которого составляют: *основы менеджмента* (Э. Деминг, Дж. Джуран, К. Исикава, Ф. Б. Кросби, Ф. Тейлор, А. В. Фейгенбаум), *квалитология* (Г. Г. Азгальдов, А. И. Субетто), *теория управления образовательными системами* (К. Ю. Белая, А. И. Жук, В. А. Кальней, Н. Н. Лященко, Д. А. Новиков, В. П. Панасюк, Л. В. Поздняк, М. М. Поташник, Л. Г. Тарусова, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, С. Е. Шишов).

Современные концепции эффективного менеджмента базируются на разных научных подходах:

- *классическая школа управления* (Ф. Тейлор, А. Файоль), определившая основные элементы системы управления, принципы и функции;
- *управление человеческими отношениями* (Э. Мэйо, М. Феллет), построенное на идеях разграничения власти и авторитета, делегирования полномочий;
- *функциональный (процессный) подход* (А. Файоль), при котором управление рассматривается как цикл управленческих функций;
- *системный подход* (А. А. Богданов, А. И. Берг, А. И. Субетто), где любая система понимается как совокупность взаимосвязанных элементов;
- *ситуационный подход* (Т. Бернс, Дж. М. Сталкер, П. Лоуренс, Дж. Лорш), предполагающий, что выбор определённой технологии управления задаётся конкретной ситуацией.

Общая теория управления тесно связана с эволюцией менеджмента качества от *экономической программы* (цикл Э. Деминга PDCA) к



концепции непрерывного улучшения (цикл Дж. Джурана SDCA) и, наконец, к концепции всеобщего управления качеством (TQM) [3]. Современная философия управления качеством опирается на принципы и стандарты, отраслевые документы разъясняющего характера и руководящие указания (международное соглашение IWA 2), разработанные техническими комитетами международной организации по стандартизации ISO. Появление «систем качества» в терминологии международных стандартов серии ISO 9000-9003 способствовало развитию системной рефлексии в управлении качеством и становлению науки о качестве — *квалитологии*, которая выступает методологической основой разработки и внедрения систем менеджмента качества, в том числе и в образовании, и включает в свою структуру теорию качества, квалиметрию, метрологию и теорию управления качеством [6].

В современной теории управления образовательными системами существует аппарат, способствующий построению эффективных процедур принятия управленческих решений — механизмов управления, терминологический анализ которых позволил нам выделить те мониторинговые механизмы, которые обеспечивают информационный обмен между подсистемами и службами учреждения образования (объектами мониторинга) в целостном управленческом цикле (предметном поле мониторинга). В первую очередь это механизмы *контроля и комплексного оценивания*, так как они позволяют отметить изменения между заданными показателями (целями) и достигнутыми результатами. Механизмы *планирования* относятся к мониторинговым на основании анализа исследований Института проблем управления Российской академии наук, где они определяются как механизмы распределения ресурсов, активной экспертизы, внутренних изменений. Механизмы *организации* входят в состав комплекса механизмов управления и обозначаются нами как мониторинговые, поскольку позволяют отследить динамику в распределении ресурсов, финансировании, стимулировании, оперативном управлении.

Анализ управленческих функций, выделяемых разными авторами [2; 5; 7; 8], был осуществлён предложенным Т. И. Шамо-

вой методом наложения на обобщённый состав функций [8, с. 33] и позволил определить управленческий цикл, который направлен на обеспечение эффективности процесса управления качеством образования на учрежденческом уровне: целеполагание, планирование, организация, контроль и анализ [5]. В данном цикле каждая функция выполняет свою особую роль, но в то же время все они взаимосвязаны между собой, дополняют и обогащают друг друга в рамках целостного процесса управления.

Функциональный аспект метода системного анализа позволяет нам раскрыть особенности внешнего (при реализации функций) и внутреннего (посредством процедур) функционирования мониторинговых механизмов, что отражено в структурно-функциональной модели (*рисунком*), включающей три компонента: функции управления, структурные элементы и процедуры мониторинговых механизмов.

Целостный управленческий цикл осуществляется в ходе реализации основных и сквозных функций [2] посредством использования вышеназванных механизмов. Их охват в процессе управления качеством образования помогает выявить внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на динамику объекта и предмета мониторинговых механизмов, а также правильно оценить степень и направленность отклонений от поставленных целей и намеченных задач.

Формулирование целей как прогнозируемых результатов деятельности определено в функции «целеполагание», основными критериями оценки которой выступают преемственность, последовательность, структурированность целей, конкретность и измеримость предполагаемых результатов. Выявление положительных и отрицательных тенденций в области качества образования посредством мониторинговых механизмов позволяет сформулировать актуальные цели.

Составление программ достижения поставленных целей происходит в функции «планирование», при оценке которой учитываются логичность, последовательность, сбалансированность и конкретность данных программ. Ранжирование проблем позволяет определить логику в очередности их решения, выделить ресурсы и ограничения.

Компоненты структурно-функциональной модели мониторинговых механизмов					
Функции управления качеством образования		Структурные элементы мониторинговых механизмов		Процедуры мониторинговых механизмов	
основные	сквозные	Технологический компонент			
Целеполагание	Регулирование, прогнозирование, принятие управленческих решений, проектирование, руководство			Нормативно-целевой компонент	
Планирование					
Организация		содержательный			Критериальная база; программа исследования
Контроль		Результативный			Оценка; прогнозирование; принятие управленческих решений
Анализ					

**Рисунок — Структурно-функциональная модель мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании**

«Организация» как функция управления способствует предотвращению отклонений от целей управления путём передачи и усвоения информации. Критериями для её оценивания являются целенаправленность, рациональность и структурированность. На основе актуальной информации о состоянии объекта исследования выполняется построение рациональной структуры управления, соответствующей стратегическим целям.

Сбор информации для оказания программирующего и последующего адекватного корректирующего воздействия организуется посредством функции «контроль», главные критерии оценки которой — целенаправленность, системность, систематичность, плановость. Мониторинговые механизмы предоставляют возможность решать задачи данной функции на любой контрольной точке для сопоставления реального состояния объектов управления с желаемым.

Причины, обуславливающие результаты деятельности по обеспечению качества образования, выявляются в функции «анализ», которая системно реализуется в со-

ответствии с поставленными целями. Результаты мониторинговых механизмов выступают информационной базой для структурирования проблем и достижений в области качества образования по целевым установкам, позволяют определить динамику качества образования по результатам образовательной деятельности.

Постоянное улучшение качества образования на основе информации, полученной посредством мониторинговых механизмов, осуществляется в сквозных функциях — регулирование, прогнозирование, принятие управленческих решений, проектирование, руководство.

К условиям внутреннего функционирования компонентов структурно-функциональной модели относится выполнение руководителем учреждения дошкольного образования ряда управленческих действий:

1. Постановка целей и задач мониторингового исследования.
2. Определение объектов длительного наблюдения (объекты мониторинговых механизмов анализируются периодически, с заданным интервалом времени).

3. Выделение предметного поля.
4. Разработка системы критериев, показателей.
5. Составление программы исследования.
6. Определение ответственных лиц за его проведение.
7. Определение сроков и периодичности обновления информации.
8. Составление технологических карт по процедурам.
9. Выбор методов мониторингового исследования.
10. Ресурсное обеспечение модели.

Алгоритм управленческих действий в нашем исследовании представляет собой цикличное выполнение руководителем взаимосвязанных между собой *процедур*:

1. Сбор информации — осуществляется всеми участниками мониторинговых механизмов в учреждении дошкольного образования (руководителем, организаторами и исполнителями).
2. Обработка информации — в зависимости от функциональных обязанностей и должностных инструкций участников.
3. Согласование и анализ информации — не только установление вертикальных связей соподчинения, но и реализация взаимодействия между участниками по горизонтальным связям.
4. Хранение информации — соблюдение необходимых сроков, форм, места хранения и условий доступа к информации.
5. Предоставление информации — место, сроки, периодичность и форма отчётности.
6. Коррекция деятельности учреждения дошкольного образования — на основе полученных результатов мониторинговых механизмов.
7. Выявление нерешённых проблем.
8. Прогнозирование развития деятельности учреждения дошкольного образования (цели, способы).
9. Принятие управленческого решения — осуществляется всеми участниками в рамках своей компетенции.

Системная организация деятельности по управлению качеством фиксируется в документации мониторинговых механизмов. В процессе реализации каждой функции управления возникает необходи-

мость фиксирования и упорядочивания потоков информации о качестве, что предполагает наличие пакета документации, определяющей способ деятельности в рамках целостного управленческого цикла. Технологические карты разных видов мониторинговых механизмов предоставляют возможность всем участникам осуществлять мониторинговую деятельность в соответствии с функциональными обязанностями и избегать дублирования информации при оформлении документации, сокращают и упрощают процедуру поиска и предоставления необходимой информации о состоянии объекта исследования в любой момент времени. Большое значение имеет также использование программно-технологических продуктов информационных средств коммуникации, так как постоянное обновление информационных данных с помощью компьютерной техники существенно упрощает задачу хранения, обновления и предоставления актуальной информации. А это, в свою очередь, позволяет своевременно принимать объективные управленческие решения при реализации функций управления.

Для эффективного использования мониторинговых механизмов управления качеством руководители учреждений дошкольного образования должны обладать специальными академическими, социально-личностными и профессиональными компетенциями [4]. В связи с этим возникает необходимость в разработке этапов внедрения структурно-функциональной модели мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании (*таблица*), реализация которых предполагает создание организационно-управленческих условий:

1. Теоретическая подготовка руководителей учреждений дошкольного образования при реализации учебных программ дополнительного образования взрослых, в процессе которой у них формируются академические компетенции по использованию данной модели.
2. Практическое консультирование руководителей для формирования профессиональных и социально-личностных компетенций по проектированию мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании.

**Таблица — Этапы внедрения структурно-функциональной модели мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании**

Этапы	Условия	Цели	Результаты
Первый	Теоретическая подготовка руководителей при реализации учебных программ дополнительного образования взрослых	Формирование академических компетенций (теоретических знаний и представлений)	Создание структуры управления качеством в дошкольном образовании
Второй	Практическое консультирование руководителей	Формирование профессиональных и социально-личностных компетенций (практических умений и профессионально значимых личностных качеств)	Проектирование (разработка программы) мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании
Третий	Технологическая организация модели в учреждении дошкольного образования	Практическая реализация в учреждении дошкольного образования программы мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании	Внедрение структурно-функциональной модели мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании

3. Технологическая организация модели для предоставления руководителям возможностей её практической реализации.

Программно-методическое обеспечение первого этапа включает: авторскую учебную программу дополнительного образования взрослых, разработанную с целью формирования профессиональных компетенций руководителей по использованию мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании, и методические рекомендации для самостоятельной работы [1].

Практическое консультирование руководителей для формирования профессиональных и социально-личностных компетенций по проектированию и разработке программы мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании осуществляется в практико-ориентированном аспекте на проблемных семинарах, совещаниях для руководителей учреждений дошкольного образования. Научно-методическое обеспечение консалтинговой деятельности на втором этапе внедрения рассматриваемой модели предполагает использование, кроме актов законодательства Республики Беларусь и научно-методической документации, документов, имеющих локальный характер, в которых раскрываются миссия, политика, видение учреждения, а также руководство по уп-

равлению качеством (программа, план, технологические карты, должностные инструкции и пр.) с учётом стартовых возможностей конкретного учреждения дошкольного образования.

На третьем этапе технологическая организация модели предусматривает создание матричной структуры управления учреждением дошкольного образования, на основании которой вносятся изменения и (или) дополнения в должностные инструкции организаторов и исполнителей мониторинговой деятельности с учётом их функциональных обязанностей и специальных компетенций в области управления качеством дошкольного образования (академических, социально-личностных и профессиональных) по выполнению управленческих действий и процедур реализации мониторинговых механизмов управления качеством дошкольного образования.

Экспериментальная апробация структурно-функциональной модели мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании осуществлялась в рамках республиканского эксперимента «Апробация процедур и методик оценки систем управления качеством дошкольного образования на учрежденческом и региональном уровнях» (приказ Министерства образования Республики Беларусь № 440 от 11.07.2006). Инновационная деятельность — по теме

«Внедрение модели мониторинга качества образования в дошкольном учреждении» (приказ Министерства образования Республики Беларусь № 467 от 02.07.2010).

Проверка модели на практике позволила определить эффективность и результативность использования мониторинговых механизмов управления качеством в дошкольном образовании на основании принципов стандарта качества ISO 9001-2000 в образовании [9]: максимальная ориентация на потребителей образовательных услуг; лидерство; вовлечение персонала в управление качеством образования; процессный и системный подходы в управлении; постоянное улучшение (или непрерывное совершенствование) качества образования; принятие решений на основе фактов; создание взаимовыгодных отношений с партнёрами, что подтверждается актом Министерства образования Республики Беларусь о внедре-

нии результатов научно-исследовательской работы от 20 июня 2014 года.

Таким образом, поэтапное внедрение разработанной и апробированной структурно-функциональной модели мониторинговых механизмов в деятельность учреждений дошкольного образования позволяет создать организационно-управленческие условия для формирования академических, социально-личностных и профессиональных компетенций руководителей учреждений дошкольного образования в целях эффективного управления качеством на основе оперативной и динамичной информации о его состоянии. Дальнейшее внедрение экспериментальной модели в массовую практику представляется возможным в процессе организации деятельности учреждений высшего образования и дополнительного образования взрослых по учебным программам, разработанным для специальности «Дошкольное образование».

#### Список цитированных источников

1. Дубешко, Н. Г. Мониторинговые механизмы управления качеством в дошкольном образовании : метод. реком. для студентов спец-ти 1-01 01 01 Дошк. образование / Н. Г. Дубешко ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2016. — 45 с.
2. Дылян, Г. Д. Управление качеством образования : пособие для управленческих работников / Г. Д. Дылян. — Минск : БелАКК, 2003. — 118 с.
3. Лапидус, В. А. Всеобщее качество (TQM) в российских компаниях / В. А. Лапидус. — М. : Тип. «Новости», 2000. — 431 с.
4. Об утверждении, введении в действие образовательных стандартов высшего образования ОСВО 1-01 01 01-2013 Дошк. образование : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 30.08.2013 № 88 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://naviny.org/2013/08/30/by5934.htm>. — Дата доступа : 29.08.2016.
5. Рогожкина, Н. В. Самодиагностика качества управления как средство развития профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Рогожкина. — М. : РГБ, 2003. — 230 с.
6. Субетто, А. И. Введение в квалиметрию высшей школы : в 4 кн. / А. И. Субетто. — М. : Исслед. центр Гособразования СССР, 1991. — 4 кн.
7. Субетто, А. И. Методология и типология управления качеством сложных объектов / А. И. Субетто. — Л., 1978. — 113 с. Деп. в ЦИНИС Госстроя СССР 24.01.79, № 1304.
8. Управление образовательными системами : учеб. пособие / под ред. Т. И. Шамовой. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. — 320 с.
9. ГОСТ Р 52614.2-2006 «Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2001 в сфере образования» : утверждён и введён в действие приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 15 декабря 2006 г. № 309-ст. — 123 с.

*Материал поступил в редакцию 29.09.2016.*