



Has been issued since 2012.
ISSN 2304-9650. E-ISSN 2305-6746
2013. Vol. (6). № 4. Issued 4 times a year
Global Impact Factor 2012 – 0,201

EDITORIAL STAFF

Dr. Tyunnikov Yury – Sochi State University, Sochi, Russia (Editor-in-Chief)
Dr. Ziatdinov Rushan – Fatih University, Istanbul, Turkey (Deputy Editor-in-Chief)
Dr. Badayan Irina – Russian International Olympic University, Sochi, Russia

EDITORIAL BOARD

Dr. Fedorov Alexander – Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Taganrog, Russia
Dr. Koprivova Jitka – Masaryk University Brno, Brno, Czech Republic
Dr. Skarbalius Antanas – Lithuanian Academy of Physical Education, Kaunas, Lithuania
Dr. Kharisov Faris – Federal Institute of education development, Moscow, Russia
Dr. Nabiye Rifkat – Ufa State University of Economics and Service, Ufa, Russia
Dr. Zekeriya Karadag – Bayburt University, Bayburt, Turkey
Dr. Bartik Pavol – Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovakia

The journal is registered by Federal Service for Supervision of Mass Media, Communications and Protection of Cultural Heritage (Russia). Registration Certificate ПИ № ФС77-50464 4 July 2012.

Journal is indexed by: **Cross Ref** (USA), **Directory of Open Access Journals** (Sweden), **EBSCOhost Electronic Journals Service** (USA), **Electronic scientific library** (Russia), **Global Impact Factor** (Australia), **Index Copernicus** (Poland), **Journal index** (USA), **Open Academic Journals Index** (Russia), **ULRICH's WEB** (USA).

All manuscripts are peer reviewed by experts in the respective field. Authors of the manuscripts bear responsibility for their content, credibility and reliability.

Editorial board doesn't expect the manuscripts' authors to always agree with its opinion.

Postal Address: 26/2 Konstitucii, Office 6
354000 Sochi, Russia

Website: <http://www.aphr.ru>
E-mail: ejce@inbox.ru

Founder and Editor: Academic Publishing
House *Researcher*

Passed for printing 15.12.13.

Format 21 × 29,7/4.

Enamel-paper. Print screen.

Headset Georgia.

Ych. Izd. l. 4,5. Ysl. pech. l. 4,2.

Circulation 1000 copies. Order № 203.

2013

№

4



Издается с 2012 г. ISSN 2304-9650. E-ISSN 2305-6746
2013. № 4 (6). Выходит 4 раза в год.
Global Impact Factor 2012 – 0,201

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Тюнников Юрий – Сочинский государственный университет, Сочи, Россия
(Главный редактор)
Зиятдинов Рушан – Университет Фатих, Стамбул, Турция (заместитель гл. редактора)
Бадаян Ирина – Российский Международный Олимпийский университет, Сочи, Россия

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Бартик Павол – Университет Матей Бэла, Банска Быстрица, Словакия
Зекерия Карадаг – Университет Байбурт, Байбурт, Турция
Копривова Йитка – Университет имени Масарика г. Брно, Брно, Чешская республика
Набиев Рифкат – Уфимский государственный университет экономики и сервиса, Уфа, Россия
Скарбалюс Антанас – Литовская академия физической культуры, Каунас, Литва
Федоров Александр – Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П.Чехова, Таганрог, Россия
Харисов Фарис – Федеральный институт развития образования Министерства образования и науки РФ, Москва, Россия

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия (Российская Федерация). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-50464 от 4 июля 2012 г.

Журнал индексируется в: **Cross Ref** (США), **Directory of Open Access Journals** (Швеция), **EBSCOhost Electronic Journals Service** (США), **Global Impact Factor** (Австралия), **Index Copernicus** (Польша), **Научная электронная библиотека** (Россия), **Journal Index** (США), **Open Academic Journals Index** (Россия), **ULRICHSWEB™ GLOBAL SERIALS DIRECTORY** (США).

Статьи, поступившие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: 354000, Россия, г. Сочи,
ул. Конституции, д. 26/2, оф. 6
Сайт журнала: <http://www.aphr.ru>
E-mail: ejce@inbox.ru

Учредитель и издатель: ООО «Научный
издательский дом "Исследователь"» -
Academic Publishing House *Researcher*

Подписано в печать 15.12.13.
Формат 21 × 29,7/4.
Бумага офсетная.
Печать трафаретная.
Гарнитура Cambria.
Уч.-изд. л. 4,5. Усл. печ. л. 4,2.
Тираж 1000 экз. Заказ № 203.

C O N T E N T S

Ömer Faruk Sözcü, İsmail İpek Considerations for IEL Courseware Design and the Next Generation of E-learning	204
Maev I.V., Dautova O.B., Dicheva D.T., Andreev D.N., Aleksandrova K.O. Andragogic Aspects of Gastroenterology Training in Terms of Doctors' Postgraduate Education	215
Rozhkov M.I., Sapozhnikova T.N. Social and Pedagogic Support of Senior Schoolchildren's Self-determination	221
Malinauskas R.K., Akelaitis A.V. Intermediate Schoolchildren's Optimism Expression in the Classes of Physical Training	229
Gizem Saygılı Analysis of Teachers' Views on the Configuration of First Reading and Writing Process with Games	235
Tikhonova T. Junior Schoolchildren's Communicative Culture Formation in Terms of Bilingual Education	249



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

**European Journal of Contemporary
Education**

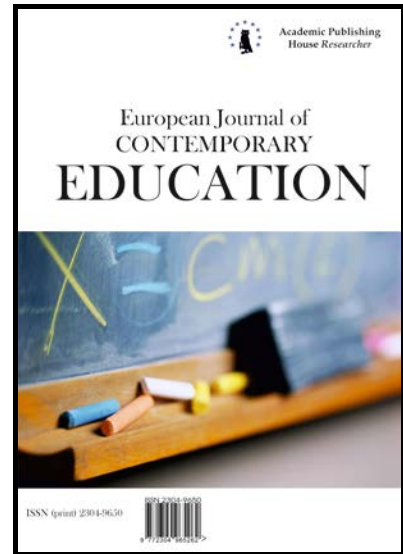
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 6, No. 4, pp. 204-215, 2013

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



Considerations for IEL Courseware Design and the Next Generation of E-learning[☆]

¹Ömer Faruk Sözcü

²İsmail İpek

¹ Department of Computer & Instructional Technologies, Fatih University, 34500 Buyukcekmece, Turkey
PhD in Education, Assistant Professor

E-mail: omersozcu75@gmail.com, ofsozcu@fatih.edu.tr

² Department of Computer & Instructional Technologies, Fatih University, 34500 Buyukcekmece, Istanbul,
Turkey

PhD in Education, Associate Professor

E-mail: ismailipek34@gmail.com

Abstract. The purpose of this study is to discuss strategies for developing integrated e-learning (IEL) courseware based on instructional design and technology (IDT) models and approaches as well as new discussions of e-learning. For this purpose, the study begins with the selection of one or more IDT models to conduct an e-courseware design including IEL modules based on instructional strategies and improvements. The authors discuss the strategies and steps that a design team should follow in designing integrated e-courseware, which gives way to effective e-learning with new variables such as job performance and learning. The steps include the development of content, units and modules for an IEL course. To recap, our purpose is to combine the necessary IDT models' strategies for the pedagogical design of an IEL. Powerful IDT models are also discussed so as to meet the very high expectations of IEL with new ideas and new responsibilities in the e-learning process. To develop high quality IEL courseware, we will explain the integrated e-courseware design steps and their practice in order to improve learning tasks, complex cognitive skills, attitudes and competences in the e-learning process, as well as defining job performance and the business environment. At the end of the study, the IEL dimensions, including pedagogical, technological and organizational dimensions, and the main barriers to implementation, including perspectives such as student, teacher-designer, learning materials, job

[☆] This paper has been recommended for acceptance by Rushan Ziatdinov.

performance, the next generation of e-learning in business and social learning, and context setting, will be discussed and presented.

Keywords: E-learning; integrated e-learning; e-courseware design; instructional design models; variables in next generation of e-learning for business and learning.

Introduction

Over the last four decades, computers and new technologies have been used extensively to teach students with different learning characteristics (Alessi & Trollip, 1991; Gagne, 1985; Gagne, Wager & Rojas, 1981; Galitz, 1989; Grabinger, 1989; Hannafin, 1989; Hannafin & Hooper, 1989; Heines, 1984; İpek, 2001; Jonassen, 1989; Mechling, Gast & Krupa, 2007; Merrill, 1983, 2002; Price, 1991). Today, new learning projects and learning technologies have emerged for use with educational technologies and learning as well as for developing multimedia-based instructional design. Multimedia-based instructional design includes several stages, namely analysis, design, development, implementation and evaluation levels, as well as a generic ADDIE model for designers and educators (Lee & Owens, 2005). In addition to these activities, new instructional applications have been used in learning and teaching with new instructional technologies and computers. One of them is e-learning (or IEL), which teaches and presents information by integrating other technologies as well as distance education tools, such as computers, boards and projectors, as part of an interactive whiteboard (IWB), a CD-ROM, a DVD, an e-mail, blogs and chatting, all used together in learning environments. Currently, distance education tools such as e-learning and IWBs are used in many schools as replacements for traditional instruction and whiteboards (İpek & Sözcü, 2012; Sözcü & İpek, 2012). They provide ways to show students anything that can be presented on a computer' desktop (instructional software, websites, blogs, visual-audio materials and others). In addition, new technologies such as computers and interactive whiteboards allow teachers to record their instructions and post the material for review by students at a later time. It also offers new opportunities for all types of users to develop new learning and presentation materials, as well as e-learning courseware design. To develop e-learning courseware, we should choose an instructional design (ID) model (or models) to develop effective teaching and learning materials based on aspects of the next generation of e-learning.

The next generation of e-learning can serve as a very effective instructional strategy for students who benefit from repetition and need to see the material presented again, for students who are absent from school, for highly motivated learners, and for the review of examinations. E-learning is also defined as a part of distance education because all e-learning technologies and methods can be used for presenting information in two ways, such as by synchronous or asynchronous communication or mind tools (Jonassen, 2001). Nowadays, multimedia involves the integration of more than one medium into some form of communication. Multimedia, such as slide/type presentations, interactive video and video productions, has been used in education for many years. Today, modern multimedia workstations include high-resolution monitors, sound, removable storage devices and, naturally, text documents as well. Hypermedia is simply the marriage of multimedia and hypertext. Hypermedia represents a part of technology in multimedia. Hypertext is based on two terms, such as links and nodes, which means information resources with nonlinear text. In brief, instructional activities can be recorded by students and users who want to see, create and change any lessons with high level interaction for improving learning and teaching and presentation materials. As a result, learning management systems provide online and e-learning statements with students and teachers.

History of the E-learning Process

A new area of corporate e-learning is emerging - one in which e-learning is used to support job performance first, and first-time learning second. In today's fast-paced business environment, the flow of information is growing so fast that the relevance of learning programmes is based as much on speed and timeliness as it is on rigor. E-learning can be defined in two ways, such as by providing information about technologies, learning and teaching in schools and by using new technologies. One part indicates technologies, while another part indicates learning or developing knowledge through the educational process. E-learning is 'learning' via computers (including CD-ROMs, the Internet and intranets) and ID tools. In recent years, rapid advances in computing and

other digital technology, including the Internet, have led rapidly to an increasing interest in the use of these media for instructional purposes, particularly for training in business and industry (İpek, İzçiler & Baturay, 2008). In the late 1970s and early 1980s, computer-based instruction began to be used and many of the questions raised then have a familiar ring to those raised today, such as learner control, questioning techniques and screen design. 24% of the total amount of training hours during 2003 was presented via technology, as compared to less than 10% in 1999. During the same period, the percentage of education hours delivered by instructors in classrooms decreased from 80% in 1999 to 68% in 2003 (Sugrue & Kim, 2004). E-learning has become to be widely used in a relatively short period of time. According to Kaplan-Leirson (2002), e-learning is: "...a wide set of applications and processes, such as web-based learning, virtual classrooms, and digital collaboration. It includes the delivery of content via [the] Internet, intranet/extranet (LAN/WAN), audio and video type, satellite broadcast, interactive TV, CD-ROM and more" (p. 7).

E-learning seems to cover almost everything but conventional face-to-face lecture style instruction and other teaching styles. E-learning is most commonly associated with computer-based instruction, and especially internet-based instruction. E-learning has been widely used in corporate and government training. However, nowadays it is used effectively in K-12 and in higher education (Irvine, 2002; Simonson, Smaldino, Albright and Zvacek, 2006). E-learning has the potential to improve teaching and learning. Brief descriptions of e-learning's potential follow. E-learning facilitates student-centred learning. Learning is possible at any time and at any place, which provides student interaction with the content. It makes collaboration, communication, and administration easier. E-learning can reduce the delivery cost of instruction because of distance learning strategies and tools. It also adds worldwide dimensions to courses (Waterhouse, 2005). E-learning can also be considered to be an instructional tool or mind tool and a part of distance education. Distance learning technologies include all the new technologies indicated above as well as printed materials and electronic materials. This is because distance learning effectively uses all e-learning technologies and computer tools used for delivering instruction and developing e-courseware with ID models. At this time, several technologies have been integrated to develop courseware, which indicates using an IEL approach.

IEL and its Domains

E-learning initially appealed to corporate training managers primarily for its ability to reduce the costs associated with travel and instructor-led training and improve the scalability of training programmes. Today's interactive, collaborative and social web shifts the practice of delivering or pushing training to learners - often in the form of traditional self-based e-learning. Instead, learners pull the information that they need any time they need it. Over the years, a variety of different terms have been used as the label of the field, and a variety of different definitions of the ID field have been put forth. Many articles or books in the IDT field focus on the skills required by instructional designers and technologists (İpek, İzçiler & Baturay, 2008). However, we believe that professionals in the field should be able to do more than just perform the skills associated with it. They should also be able to clearly describe the nature of the field, be familiar with the field's history and its current status, and be able to describe the trends and issues that have affected it and those that are likely to affect it in the future (Reiser & Dempsey, 2007).

Today, there is a need for new approaches for solving individual problems in the field of ICT and a clear definition and organization of IEL systems. In the instructional process, e-learning tasks such as complex cognitive skills, flexible concept learning skills and dual learning skills, have a relationship with IEL. These relations are important in providing changes in workplaces. The links among them provide valuable instructional strategies with future designers and students, such as using learning management systems in instructional environments and organizations.

The term 'complex learning' indicates a view that another type of skill, sometimes referred to as 'new skills for the new age', is needed for the future (Van Merriënboer, Clark & De Crook, 2002). The main concepts behind complex skills are based on the coordination of constituent skills, the integration of skills, knowledge and attitudes of professional competences, and different types of learning competencies. Coordination focuses on the ability to solve problems for new situations. Integration indicates that teaching should not be directed at discrete skills, knowledge elements or attitudes. There are certain goals and competencies involved in integrated learning. Some

competencies are insufficient, according to the differences in learning situations; therefore, problem-solving, critical thinking and metacognitive skills such as learning to learn, self-regulation and the evaluation of the procedures in instruction, are becoming more important for teaching higher education. New instructional approaches and materials are developed and discussed to support complex learning processes. There are several ID models and strategies. These strategies use problem-based learning, case-based learning, project-based learning, and so forth. These methods present the use of rich, meaningful, realistic learning tasks for learning (Merrill, 2002). 'Flexible learning' is a term that points out the need for flexibility of time and place for students. There is no fixed time or place for the learner or the learning environment. This approach is also defined as 'just-in time learning'. Both complex learning and flexible learning meet in the field of dual learning.

Complex learning and flexible learning meet in the field of dual learning. On the other hand, dual learning stresses the importance of realistic learning tasks. Learning provides the coordination of skills, knowledge and attitudes, as well as the development of social and career skills. At present, the gap between instruction and practice can be closed by high level flexibility. IEL is another important process for higher education. The term 'e-learning' is relatively new. It indicates technology-enhanced learning via the web and Internet-based learning through the Intranet, CDs, DVDs and so forth.

The basic e-learning design concepts are pedagogy, technology and organization. Three terms, namely pedagogy, andragogy and e-learning pedagogy, are often used in the discussion of learning. Their definitions are the art of or professional teaching, helping adult learning and pedagogical strategies for an e-learning environment, respectively (Waterhouse, 2005). IEL indicates pedagogical, organizational and technical levels for the meaningful implementation of e-learning in combination with traditional methods. IEL tries to combine elements in the instructional process from face-to-face teaching, distance learning, web-based learning and Internet-based learning. From this perspective, IEL is understood as a media mix. This is because, at the same time, different e-learning tools can be used in the instructional process. The situation requires a systematic design procedure and an ID model approach to provide the sustainability, security and quality of the user interfaces, as well as to bridge the gap between disciplines (İpek, İzçiler & Baturay, 2008). For the IEL setting, a single media is not enough to reach the aspired to goals, and new technologies are necessary to give flexibility and richness to the instruction. Every instructional designer and developer should use different types of technologies in their design processes, including both old and new technologies, materials and tools. The components of e-learning's implementation from competency models as an input to benefit or profit as an output may be followed. The procedures are shown in figure 1 (Lee & Owens, 2005).

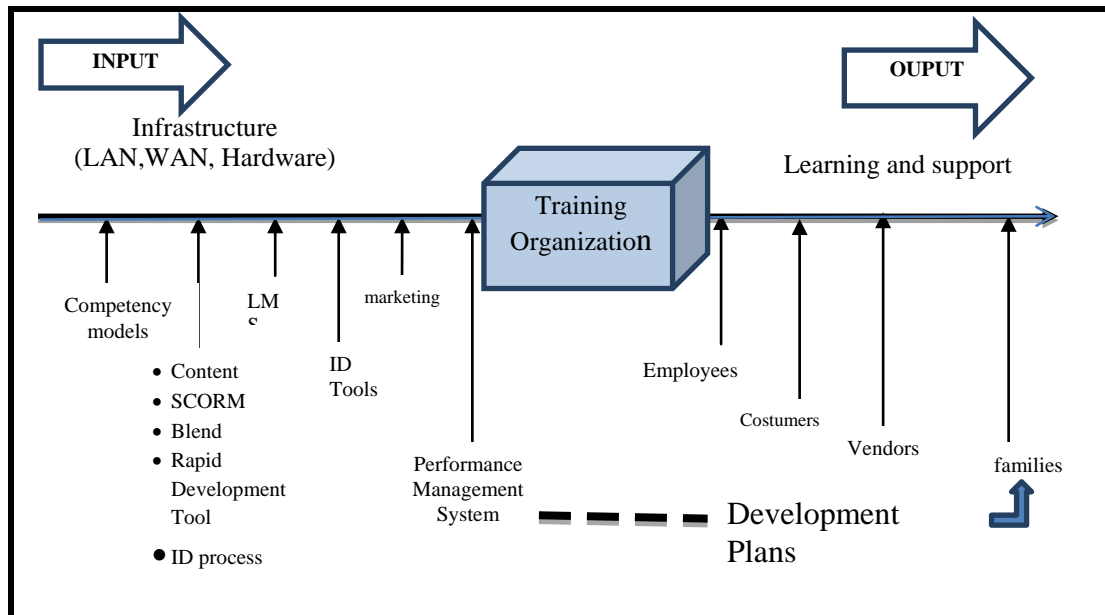


Figure 1. The Components of E-learning's Implementation

IEL and E-courseware Design

IEL tries to combine elements such as face-to-face teaching, distance education and training on the job. Thus, it is media mix - that is to say, a mix of methods - each has its own characteristics in terms of costs, availability, effectiveness and efficiency (İpek, İzciler & Baturay, 2008). The specific combination of methods is a result of a systematic design procedure. IEL requires new pedagogical aspects and organizational and technical levels for the successful implementation of e-learning in combination with more conventional systems. IEL is becoming more and more important for lifelong learning as well as e-learning. The field of ID is discussed in consideration of ID as an engineering discipline (Seel, 2004). Information technology is getting richer, with new statements and situations in technological development. New technologies are being developed and these are increasing its popularity in work settings, in daily life and in education. Depending upon the type of multimedia project, it may be necessary to add to the design specifications that are suggested, such as with schedules, project teams, media, lesson structures and configuration control and review cycles (Lee & Owens, 2005). For example, a distance learning project might require a more detailed scheduling component.

There are new considerations, such as the Searchable Content Object Reference Model (SCORM) and learning management systems (LMSs) that need to be taken into account. Both activities are shown as components of e-learning in figure 1. The history of SCORM began in 1997, when the Department of Defence (DoD) and the White House Office of Science and Technology established Advanced Distributed Learning initiative (ADL). The DoD uses multiple courseware vendors in all branches of the military. In addition, LMSs are increasingly appearing on the e-learning scene. There is an interaction between LMSs and Learning Content Management Systems (LCMSs) (Lee & Owens, 2005). Internet and Internet applications, such as the web, e-mail, teleconferencing and other distance learning tools, computer-supported collaborative learning, and class management and learning management systems, are rapidly gaining ground in the field of higher education. A redesign of educational systems is needed in order to provide added learning value to the instructional process (Jochems, van Merriënboer & Koper, 2005). The relationships between educational systems and IEL are given in Figure 2 (İpek, İzciler & Baturay, 2008).

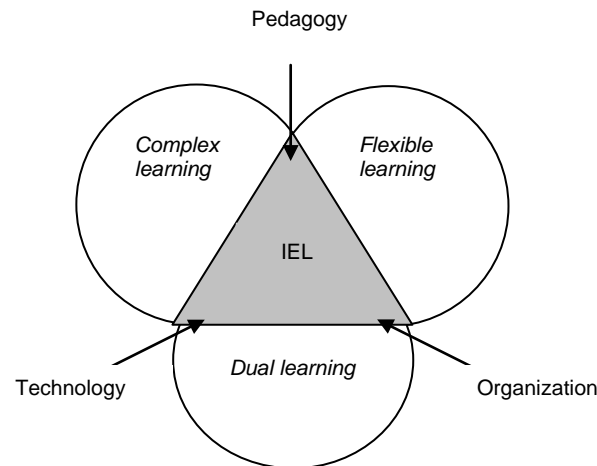


Figure 2. An Educational Systems Approach to IEL

The IDT Approach and the Next Generation of E-learning

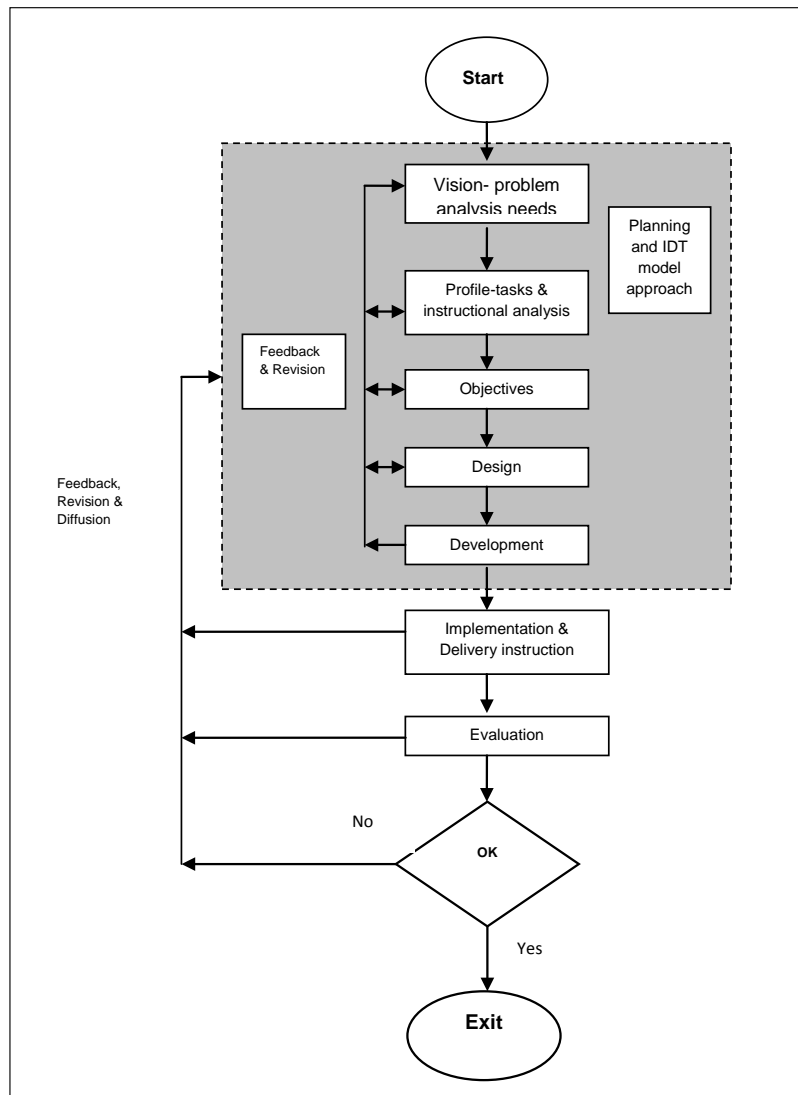
The web and other interactive technologies have necessitated a rethinking of how solutions are designed. Much discussion has been generated as to whether objectivism or constructivism is the best approach to designing e-learning. The constructivist approach is a discovery learning method that John Dewey first wrote about. He described how all learning must be approached from the standpoint of trial and error. In other words, learning by doing – and, yes - making mistakes. It was probably the result of you doing something and making mistake. There is no best approach - it depends upon the situation, the content and the learner. We also learn from our mistakes while using CBI and e-learning technologies in education.

ID is a systematic process that is employed to develop education and training programmes in a consistent and reliable fashion. It is a complex process that is creative, active and iterative (Gustafson & Branch, 2007). In addition, it is a process for solving instructional problems by the systematic analysis of the conditions of learning. To do this, one makes decisions relating to each step in the Instructional Systems Design (ISD) process (Seels & Glasgow, 1998). However, there are many definitions of the field - recently, instructional design and instructional technology have been labelled IDT (Reiser, 2007). This categorization contains instructional technology as instructional media and human performance with instructional design practices. ISD is based on the premise that learning should not occur in a haphazard manner and should instead be developed in accordance with orderly processes and have outcomes that can be measured. Basically, ISD determines what is to be learned, plans an intervention that will allow learning to occur, measures learning to determine if the objectives are met, and repeats the intervention until the objectives are met. ISD procedures and their application have evolved through practice as well as the research into and expansion of the theory.

Many models of ISD processes have been developed. Although there are many ISD models, a generic model can be extracted from their common features. The choice of model for an instruction changes according to the learning environment, the subject matter and the strategies to be applied, etc. ISD models can be used with different learning and teaching approaches and theories if there is no strict rejection of them. For example, a 4C/ID model can be used while supported by a constructivist theory for teaching complex technical skills. Whatever model a designer chooses, most of them will follow the processes of analysis, design, development, implementation and evaluation. These steps are also used for designing e-learning courses. The e-courseware covers more than one course lesson in its capacity. A design model for an e-learning course is characterized as the “**VPODDDA**” e-learning planning cycle, which initiates vision, profile, objective, design, development, delivery and assessment phases for the e-learning planning process (İpek, İzçiler & Baturay, 2008; Waterhouse, 2005). The process can be integrated with the IDT models’ strategies for designing e-courseware or its modules (see in figure 3).

The core of this next generation of e-learning is centred on the interest of the learner and is often generated by the learner. In short, e-learning is no longer a traditional self-paced alternative

to classroom learning. It resembles employees' experiences in accessing the web, as well as their online and offline social networks. Today's workers need availability in a learning environment, in which they can find information, collaborate and build their own learning plans. E-learning and IEL design procedures should focus on IDT models' strategies or ISD approaches. To get high-level value for teaching with e-learning, IDT strategies present very important ways to make the design clear and the steps easier for learners and developers in the e-learning process. Generally, the IDT process begins with a needs assessment and a definition of the problem or its objectives. These processes for designing e-learning have been discussed and redefined to explain the next generation of e-learning lessons (İpek, İzçiler & Baturay, 2008). These steps are as follows.



Step 1. As vision phase-problem analysis as a needs assessment

The needs assessment (problem analysis) process, according to Seels and Glasgow (1998) and the ID model, consists of a needs analysis, a performance analysis, a written problem statement, a context analysis, design notes and a problem analysis for e-learning. Data gathering continues during the problem analysis process and the project itself. Each planning point has a clear beginning and end, with an output that feeds into the next stage. An IEL course should have these strategies for learners and their learning environments for lifelong learning.

Step 2. Problem analysis and tasks with instructional analysis-profile

After the problem analysis, there follows a task analysis, an instructional analysis and an identification of the goals/objectives explaining how to design the IEL modules for the course. Instructional analysis is a process by which task areas are classified according to the types of

learning required to acquire a given task or knowledge. At this stage, the various types of learning, tasks and content analysis will be completed. An IDT model – basically, the taxonomy developed by Gagne and Briggs - or else an integrated IDT model will be used to reach this objective. Instructional analysis provides the entry requirements for different learning conditions, the type of learning - such as verbal, cognitive, case- or project-based and audio-visual - sequencing instruction, and the construction of hierarchies for IEL modules in technology training with different social-economic groups (Gagne, 1985).

Step 3. Instructional strategies - e-course content design and development materials

In the next stage, instructional strategies for IEL environments are planned (Wileman, 1983). A designer must respond to the following questions: (a) What must happen for learning to occur? (b) How will the course content be presented? (c) What instructional strategies are preferred for the type(s) of e-learning involved? (d) How much practice and feedback are needed? (e) How should the content be presented for IEL?

Step 4. Developing and selecting delivery systems

Delivery systems for instructional materials are a means for carrying information from source to a receiver, or vice versa, for the purpose of instruction. The term can be used to describe older technologies, such as traditional media, or newer technologies. Selection should be based on the ISD model developed for delivery system selection. The learners' characteristics, objectives, resources and constraints must be identified before the delivery system is selected.

Step 5. Assessment and Evaluation

Assessment is a process for gathering information and data and returning results rather than a process providing opportunities for learning. Cognitive tests and performance tests can be used to clarify learners' performances during the courses. In order to develop assessment plans that include testing instruments, we need to understand the concepts of criterion-referenced testing, reliability and validity. Tests that measure what a person has learned to do are called 'achievement tests'. There are two types of achievement tests: criterion-referenced tests and norm-referenced tests. Furthermore, there are four approaches to measuring users' performances (Ipek, İzçiler & Baturay, 2008). They are:

- Testing
- Portfolio assessment
- Student participation
- Self- and peer-evaluation

There is also performance assessment, which is considered to be weak in e-learning systems. E-learning designers have relied on tools that are directed towards and which address the construction of test items. Authors use these newly available resources to produce fast and cheap e-learning products. When these products are facilitated into courses, facilitators can insert themselves to fill the content voids, correct inaccurate information or address functionality issues (Sales, 2010). Successful evaluation turns out to be difficult to develop. During the design process for any e-course, the developer should create a guide and do the following:

- Define the purpose of the assessment
- Define the performance of the assessment tasks
- Define the performance criteria
- Create performance rubrics

Is it possible to blend the best of modern and traditional approaches to create more powerful e-learning products? For this reason, the e-learning design process could be created based on IDT models. The process would be one that requires more discipline than is often involved in modern course development. According to Sales (2010), to encourage quality in e-learning in the modern environment, five critical concepts must be recognized and accepted. These concepts are: 1) instructional design principles can positively affect the quality of e-learning products; 2) not all subject matter experts are instructional designers, and so they should be partnered with someone who has expertise in designing e-learning; 3) saving money on development through the use of free

content elements may ultimately cost even more money if the learners become disengaged or if the desired learning outcomes are not achieved; 4) a systematic approach to design and development is needed to ensure that an accurate and thorough learning environment is created, such that a balance of quality, efficiency and economy is achievable through the implementation of a cost analysis (Sales, 2010, p. 94). At the end of the design process, IEL courseware will be developed that is effectively based on integrated IDT systems approaches. The evaluation and implementation are the final stages of the project management of instructional problem-solving based on ID models. The project management ends with a diffusion process to explain all the procedures.

Conclusions

In general, evaluation is a basic component of IEL design and implementation. IEL design begins with a profile that indicates a problem analysis and needs assessment, including the analysis, design, development, implementation and evaluation of the educational systems. Its design includes pedagogical, technological and organizational levels. In addition, the main concepts defined by Sales (2010) are important steps for creating the next generation of e-learning lessons. These may be used for developing future e-learning courseware.

As a result, teaching e-learning remains a novel activity for most teachers, although thousands have mastered the art over the past decade. E-learning course design should involve IDT strategies as integrated ID models for designing IEL courseware. IEL should be more accessible, more flexible, more productive and more attractive for lifelong learners. The second point is that IEL environments have to be considered from a wider, organizational, systemic perspective. Finally, it is necessary to adopt a more balanced IDT approach towards IEL on several dimensions at the same time. IEL design strategies provide certain sustainable contributions with lifelong learners and teachers. Eventually, the next generation of e-learning and the teaching employing it will require extra performance and practice in terms of training, support and assessment, as well as integrated e-learning in schools. Today, learning and development organizations are increasingly integrating the use of mobile, video and virtual classrooms.

References:

1. Alessi, S. M. & Trollip, S. R. (1991). *Computer-based Instruction: Methods and Development*. (2nd Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
2. Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. (4th Ed.) New York: Holt, Rinehart and Winston.
3. Gagne, R. M., Wager, W. & Rojas, A. (1981). Planning and authoring computer-assisted instruction lessons, *Educational Technology*. 21(9), 17-21.
4. Galitz, W. O. (1989). *Handbook of screen format design*. (3rd Ed.) Wellesley, MA: QED Information Sciences, Inc.
5. Grabinger, R. S. (1989). Screen layout design: research in the overall appearance of the screen. *Computers in Human Behavior*. 5, 175-183.
6. Gustafson, K. L. & Branch, R. (2007). What is instructional design? In R.A. Reiser and J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in instructional design and technology* (2nd Ed.), Columbus Ohio: Pearson Education, Inc.
7. Hannafin, M. J. (1989). Interaction strategies and emerging technologies: psychological perspectives. *Canadian Journal Educational Communications*. 18(3), 167-179.
8. Hannafin, M. J. & Hooper, S. (1989). An integrated framework for CBI screen design and layout. *Computers in Human Behavior*. 5, 155-165.
9. Heines, J. M. (1984). *Screen Design Strategies for Computer-assisted Instruction*. Bedford, MA: Digital Press.
10. İpek, İ. (2001). *Bilgisayarla Öğretim: Tasarım, Geliştirme ve Yöntemler*, Ankara: Tıp Teknik (Pelikan) Yayınevi, Ltd. Şti.
11. İpek, I., Izciler, M. & Baturay, M. H. (2008). Considerations for an integrated e-learning courseware design and instructional design & technology (IDT) approach. In A. Kuzu, F. Odabasi, A. A. Kurt, I. Kabakci & S. D. Eristi (Eds.). *VIII. International Educational Technology Conference, Proceedings*, (pp. 508-512). Anadolu University, Eskisehir-TURKEY.
12. İpek, İ. & Sözcü, Ö. (2012). Preferences and Awareness of Teachers and Students for Using Interactive Whiteboards in Different Courses and Grades, Paper will be presented at the

WCETR - 2nd World Conference on Educational Technology Researches, 27-30 June 2012, Near East University, Kyrenia- North Cyprus.

13. Irvine, M. (2002). The emerging e-education landscape [Online]. Available: <http://www.blacboard.com/docs/wp/CIOSeriesWhihePaper.pdf>.
14. Jochems, W., Van Merriënboer, J. & Koper, R. (2005). *Integrated e-learning: Implications for Pedagogy, Technology and Organization*, London: RoutledgeFalmer.
15. Jonassen, D. H. (2001). *Computers as Mind Tools: Engaging Critical Thinking*. New Jersey: Upper Saddle River, Prentice Hall, Inc.
16. Jonassen, D. H. (1989). Functions, applications, and design guidelines for multiple window environments. *Computers in Human Behavior*. 5, 185-194.
17. Kaplan-Leiserson, E. (2002). Glossary [online]. Available at: <http://www.learningcircuits.org/glossary.html>.
18. Lee, W. W. & Owens, D. L. (2005). *Multimedia-based Instructional Design* (2nd Ed.) San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
19. Mechling, L. C., Gast, D. L. & Krupa, K. (2007). Impact of smart board technology: an investigation of sight word reading and observational learning. *Journal of Autism & Developmental Disorders*. 37(10), 1869-1882.
20. Merrill, D. (2002). First principles of instruction, *Educational Technology, Research and Development*. 50(3), 43-59.
21. Merrill, D. (1983). Component display theory. In C. M. Reigeluth. (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
22. Reiser, R. A. (2007). What field did you say you were in? In R. A. Reiser and J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (2nd Ed.), Columbus Ohio: Pearson Education, Inc.
23. Price, R. V. (1991). *Computer-aided Instruction: A Guide for Authors*. Belmont, CA: Wasworth, Inc.
24. Reiser, R. A. & Dempsey, J. V. (2007). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
25. Sales, G. C. (2010). Can modern e-learning development follow a process that ensures quality? *Contemporary Educational Technology*. 1(1), 93-94.
26. Seel, N. M. (2004). Introduction: Instructional design and curriculum development. In N. M. Seel and S. Dijkstra. (Eds), *Curriculum, Plans, and Processes in Instructional Design*, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
27. Seels, B. & Glasgow, Z. (1998). *Making instructional design decisions* (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
28. Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2006). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*, Upper Saddle River, Columbus, Ohio.
29. Sözcü, Ö. & İpek, İ. (2012). Instructional, technological and psychological approaches of using IWBs: A framework, Paper will be presented at the INTE 2012, 3rd International Conference on New Horizons in Education, June 5-7, 2012, Prague, Czech Republic.
30. Sugrue, B. & Kim, K. H. (2004). *ASTD 2004 State of the Industry Report*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development
31. Van Merriënboer, J. J. G., Clark, R. E. & De Crook, M. B. M. (2002). Blueprints for complex learning: the 4C/ID-model, *Educational Technology, Research and Development*. 50(2), 39-64.
32. Waterhouse, S. (2005). *The Power of E-learning: The Essential Guide for Teaching in the Digital Age*. New York: Pearson Education Inc.
33. Wileman, R. E. (1993). *Visual Communicating*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publication.

Рассмотрение интегрированного дистанционного обучения (ИДО) и следующего поколения дистанционного обучения

¹ Омер Фарук Созджу

² Исмаил Ипек

¹ Кафедра компьютерных и образовательных технологий, Университет Фатих, Турция
34500 Бююкчекмедже, Стамбул
Доктор педагогических наук, ассистент-профессор
E-mail: omersozcu75@gmail.com, ofsozcu@fatih.edu.tr

² Кафедра компьютерных и образовательных технологий, Университет Фатих, Турция
34500 Бююкчекмедже, Стамбул
Доктор педагогических наук, доцент
E-mail: ismailipek34@gmail.com

Аннотация. Целью данного исследования является рассмотрение стратегий развития программного обеспечения интегрированного дистанционного обучения (ИДО), основанное на моделях и подходах образовательных технологий (ОТ), а также новых направлениях дистанционного обучения. Для достижения данной цели обучение начинается с выбора одного или нескольких моделей ИДО для осуществления дистанционного программного обеспечения, включая модели ИДО, основанные на образовательных стратегиях и разработках. Авторы обсуждают стратегии и шаги, которые должна предпринять команда дизайнеров при проектировании интегрированного дистанционного программного обеспечения, которое обеспечивает эффективное дистанционное обучение с новыми показателями, такими как результаты деятельности и обучение. Шаги включают развитие содержания, элементов и модулей для курса ИДО. Подводя итоги, нашей целью является объединение необходимых модельных стратегий ИДО для педагогической разработки ИДО. Эффективные модели ИДО рассматриваются с позиции соответствия ИДО новым идеям и новым обязательствам в процессе обучения ИДО. Мы рассмотрим интегрированные шаги разработки дистанционного программного обеспечения и их практическое применение с целью разработки высококачественного дистанционного программного обеспечения, чтобы улучшить образовательные задачи, комплексные когнитивные навыки, подходы и компетенции в процессе дистанционного обучения, а также для определения результатов деятельности и экономической ситуации. В завершении обучения, показатели ИДО, включая педагогические, технологические и организационные показатели и основные преграды для внедрения, включая перспективы, такие как студент, учитель-дизайнер, учебные материалы, результаты деятельности, новое поколение дистанционного обучения в бизнес и социальном обучении и определение сопутствующих факторов, будут рассмотрены и представлены.

Ключевые слова: дистанционное обучение; интегрированное дистанционное обучение; дистанционное программное обеспечение; образовательные дизайн модели; показатели в новом поколении дистанционного обучения для бизнеса и обучения.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

**European Journal of Contemporary
Education**

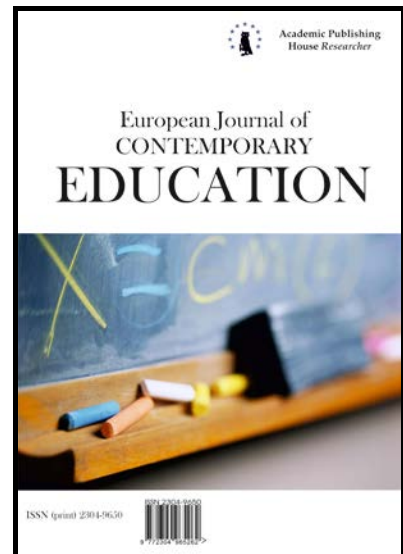
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 6, No. 4, pp. 215-220, 2013

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



Andragogic Aspects of Gastroenterology Training in Terms of Doctors' Postgraduate Education

¹Igor' V. Maev, ²Ol'ga B. Dautova, ³Diana T. Dicheva,
⁴Dmitrii N. Andreev, ⁵Kseniya O. Aleksandrova

^{1, 3-5} *Moscow State Medical and Dental University AI Evdokimov Health Ministry, Russian Federation*
Dr. (Medical), Professor

² *St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Russian Federation*
Dr. (Pedagogy), Professor
E-mail: anninskaja@mail.ru

³ *PhD (Medical), Assistant Professor*
E-mail: di.di4eva@yandex.ru

⁴ *Assistant*

E-mail: dna-mit8@mail.ru

⁵ *Laborant*

Abstract. The article is concerned with the issues of gastroenterology training in terms of already employed or primary retraining gastroenterologists' skills improvement (certification cycles), discusses methodological issues of lecture course materials gathering, discussion sessions, considering age peculiarities, professional background, students' contingent.

Keywords: postgraduate education; gastroenterology; andragogy; clinical objectives; clinical analysis.

Введение. Динамическое развитие медицины в XXI веке предъявляет повышенные требования к компетентности врача, обуславливает необходимость непрерывного совершенствования своих профессиональных навыков. Обучение врачей в рамках последиplomного образования имеет целый ряд особенностей в связи со спецификой контингента обучающихся.

Материалы и методы. Материалом настоящей статьи послужили монографии, учебные пособия и публикации, отражающие теоретические аспекты постдипломного образования с точки зрения идей непрерывного образования и особенностей образования взрослых (А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, М.Т. Громкова, И.А. Колесникова,

В.Г. Онушкин, Е.А. Соколовской, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, Т.В. Шадрина, M.S. Knowles, S.B. Merriam, J.A. Sandlin). Используются методы системного подхода и аналитического обзора.

Результаты и их обсуждение. Суть обучения взрослого человека заключено в древней формуле (высказывании): *Non scholae, sed vitae discimus* – учимся не для школы, а для жизни [1]. Разработкой методик обучения взрослых занимается андрагогика (от греч. *andros* – взрослый мужчина, зрелый муж и *ago* – веду) [2, 3]. Главной особенностью организации процесса обучения в андрагогике является совместная деятельность обучающегося и обучающего на всех этапах обучения. В процессе этого взаимодействия они осуществляют следующие действия:

1. Выявление образовательных потребностей взрослого для решения его жизненных и профессиональных задач, определение его социально-психологических и когнитивных особенностей.

2. Планирование процесса обучения в виде учебной программы, индивидуального учебного плана, в котором определяют содержание обучения, ориентированное на решение жизненных проблем и профессиональных задач, источники, средства, формы и методы обучения.

3. Создание неформального, основанного на взаимном уважении, доверии и эмпатии, психологического климата совместной работы.

4. Осуществление процесса обучения в зависимости от готовности обучающегося к обучению, его индивидуальных способностей и возможностей. Учебная деятельность обучающихся осуществляется в основном в виде процесса решения проблемных, творческих, поисковых задач.

5. Оценивание процесса обучения в форме выявления образовательных достижений и определения новых образовательных потребностей обучающихся, а также определения позитивных и негативных аспектов программ обучения.

6. Корректировка учебных программ, процесса их реализации и оценивания [3-7].

Функции преподавателя, как обучающего, сводятся к следующим:

– организация процесса обучения, а также совместной деятельности всех обучающихся;

– проектирование индивидуальной программы обучения;

– создание комфортных психолого-педагогических условий обучения [4, 6, 8].

В процессе обучения функциями обучающегося являются:

– участие в совместной учебной деятельности с преподавателем по диагностике, планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения;

– соавторство в реализации индивидуальных программ обучения [2, 9, 10].

Психофизиологические, социально-психологические, профессиональные особенности повышающих свою квалификацию врачей предъявляют иные требования к организации педагогического процесса у взрослых в сравнении с детьми и подростками. Для уже состоявшегося специалиста, повышающего свою квалификацию, ярко выражено стремление к самореализации. Чрезвычайно важна самостоятельность в процессе обучения. Слушатель, обладающий, как правило, многолетним опытом профессиональной деятельности, не удовлетворен доминированием преподавателя, а ищет равноправных, партнерских отношений [5, 11, 12]. Это делает актуальной апелляцию к профессиональному опыту в лекционном материале, использование конкретных клинических случаев для иллюстрации представляемого теоретического материала. В то же время большой эффект приносит интерактивное взаимодействие с залом, когда лектор задает вопросы, а обучающиеся, выбирая правильный ответ из предложенных вариантов, с использованием цветных карточек или интерактивных средств связи. Таким образом, обучающийся играет активную роль даже во время лекционных занятий [7, 8, 13-15].

Профессиональный опыт слушателей может использоваться преподавателем в качестве источника обучения. При проведении семинарских занятий разбор конкретной нозологической единицы (патологии) может сопровождаться клиническими иллюстрациями из практики слушателей. Взрослый человек обучается для достижения конкретной цели – повышения уровня профессиональной компетентности, а значит, и

качества помощи больному. Разбор конкретных клинических ситуаций актуализирует теоретический материал, иллюстрирует путь практического применения теоретических знаний, формирует логику принятия решений. Таким образом, наличие практических навыков и умений врача становится базой для дальнейшего образования самого обучающегося, источником обучения его коллег, а также объектом систематизации и теоретического обоснования для формирования целостного врачебного мировоззрения [6, 10, 15, 16].

Чрезвычайно важной темой представляется мотивация к обучению, так как только мотивированный обучающийся отличается ответственным отношением к учебной деятельности, целеустремленностью [12, 14, 17]. Нередко доктора с большим опытом практической работы недостаточно мотивированы к освоению новых теоретических знаний, считая, что ничего нового в специальности они уже не узнают. В этом случае «выручает» демонстрация редких клинических случаев, представленных в виде клинической задачи.

Слушателям предъявляются жалобы и анамнез заболевания пациента, а затем интерактивно обсуждается план лабораторно-инструментального обследования. В ответ на предложения аудитории преподаватель представляет результаты лабораторных и инструментальных исследований, предлагая сформулировать диагноз и назначить лечение, определить прогноз течения заболевания. Так как диагностика сложных случаев является многоступенчатым процессом, напоминая расследование, подчас сопряжена с допущенными клиническими ошибками, то аудитория иногда заходит в тупик. Таким образом, развевается представление о «всеведении» опытных врачей. Незнание, «неуспех», которые подспудно ставят под сомнение профессиональный статус, мотивируют к более активному участию в образовательном процессе [11, 12, 16, 18]. При разборе сложных клинических задач становится особенно осознанной цель обучения, возможность дальнейшего применения получаемых знаний, умений и навыков. По выражению выдающегося клинициста Е.М. Тареева «известен только один путь формирования врача: больной – книга, книга – больной». Это демонстрирует важность клинических разборов снабженных глубокими теоретическими комментариями.

Изучение клинических дисциплин начинается на III курсе медицинских вузов с пропедевтики внутренних болезней. Основная цель этой дисциплины – обучить рациональному подходу к осмотру пациента и оценке основных проявлений заболевания.

В рамках цикла последипломной подготовки гастроэнтерологов важными представляются занятия пропедевтикой, позволяющей обратить внимание опытного врача к деталям классического осмотра брюшной полости, правил пальпации и аускультации.

Дефицит времени – бич современности. Поэтому нередко врачи с большим стажем поликлинической работы уже при входе пациента составляют впечатление о его заболевании, активно задавая вопросы и, тем самым, направляя ход беседы. Но в этом случае врач недостаточно оценивает собственные жалобы пациента. Активно задаваемые, а не уточняющие вопросы направлены на подтверждение гипотезы врача, подчас уводят пациента от его субъективного восприятия своего состояния. Недостаточно полно собирается анамнез заболевания пациента. В этом может крыться причина диагностических ошибок. Это согласуется с мнением выдающегося клинициста Е.М. Тареева, считавшего, что «было бы ошибкой думать, что технический прогресс как таковой обеспечивает легкость диагноза».

Важной составляющей обучения является совершенствование практических навыков у постели пациента. Так как по мысли академика Н.А. Мухина «именно традиционные методы, на которых основывалась клиническая медицина прошлого по-прежнему остаются незыблемыми». Поэтому для преподавателя чрезвычайно важно деликатно выявить степень владения обучающегося методами осмотра больного и подкорректировать выявленные недостатки.

Современная медицина широко использует многочисленные инструментальные и лабораторные методы исследования, и от правильного выбора (назначения) метода диагностики зависит ее точность, лекции посвященные использованию лучевых и эндоскопических методов исследования составляются совместно с «узкими» специалистами соответствующих кафедр. Для врачей, не занимающихся этими видами деятельности непосредственно, важна иллюстративность представляемого материала.

Знания нормальной и патологической анатомии, нормальной и патологической физиологии позволяют не только более глубоко понимать суть рассматриваемой патологии, но и выявлять факторы, предрасполагающие к формированию заболевания. Так как усилия практикующего врача направлены в основном на выявление и лечение уже возникшего заболевания, методы профилактики часто остаются вне поля зрения. Недостаточно внимания уделяется и беседам с пациентами, направленными на выявление факторов риска и предупреждение развития заболеваний. Освящению вопросов профилактики уделяется большое внимание при формировании материала лекционных и семинарских занятий.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что современные условия требуют от человека способности к быстрому принятию ответственных и обоснованных решений, навыков адаптации к быстро изменяющимся условиям. Соответствовать этим требованиям возможно лишь при качественном профессиональном образовании, стремлении к целенаправленному саморазвитию. Организация процесса последипломного образования гастроэнтерологов должна учитывать возрастные, социально-педагогические и профессиональные особенности врачей.

Примечания:

1. Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования: монография / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. СПб: СПБАППО, 2011. 114 с.

2. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход / А.А. Вербицкий. Новые знания. 2001. 1. С. 8—12; №2. С. 15—19.

3. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена. СПб.: СПБАППО, 2008. 151 с.

4. Вершловский С.Г. Что ценят взрослые в образовании? // Новые знания. 2009. № 1. С. 16-20.

5. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.

6. Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. и др.; Основы андрагогики: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., Издательский центр «Академия», 2003. 240 с.

7. Змеев С.И. Андрагогика: Основы теории и технологии обучения взрослых. М., 2003. 272 с.

8. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. М., 1980. 324 с.

9. Василькова Т.А. Основы андрагогики.: Уч. пособие / М. КНОРУС, 2009. 256 с.

10. Громкова М.Г. Теория и практика образования взрослых. Уч. пособие-М., Юнит-Дана, 2005. 496 с.

11. Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С.Г. Вершловского. СПб., 2002. 165 с.

12. Образование взрослых: цели и ценности/ под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. СПб., ИОВ РАО, 2002. 188 с.

13. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб-Воронеж: ИОВРАО, 1995. 232 с.

14. Основы андрагогики: учебное пособие / Ред. И.А. Колесникова ; А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая. М. : Академия, 2003. 240 с.

15. Соколовская Е.А., Сухобская Г.С., Шадринна Т.В. Современные ориентиры профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы: учебное пособие. СПб.: СЗППИ СПГУТД - Тускарора. 2006. 176 с.

16. Технологии образования взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых/ под общей редакцией О.В. Агаповой, С.Г. Вершловского, Н.А. Тоскиной. СПб.: КАРО, 2008. 176 с.

17. Sandlin, J. A. Andragogy and its discontents: An analysis of andragogy from three critical perspectives. PAACE Journal of Lifelong. Learning, 2005. №14. P. 25-42.

18. Merriam S.B. Learning in adulthood: A comprehensive guide (Third ed.) / S.B. Merriam, R.S. Caffarella, R.M. Baumgartner. San Francisco: John Wiley & Sons Inc., 2006. 533 p.

References:

1. Andragogicheskaya kompetentnost' prepodavatelya sistemy postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya / pod red. S.G. Vershlovskogo, G.S. Sukhobskoi. SPb: SPbAPPO, 2011. 114 s.
2. Verbitskii, A.A. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy obrazovaniya vzroslykh: kontekstnyi podkhod / A.A. Verbitskii. Novye znaniya. 2001. 1. S. 8—12; №2. S. 15—19.
3. Vershlovskii S.G. Nepreryvnoe obrazovanie: Istoriko-teoreticheskii analiz fenomena. SPb.: SPbAPPO, 2008. 151 s.
4. Vershlovskii S.G. Chto tsenyat vzroslye v obrazovanii? // Novye znaniya. 2009. № 1. S. 16-20.
5. Zmeev S.I. Andragogika: osnovy teorii, istorii i tekhnologii obucheniya vzroslykh. M.: PER SE, 2007. 272 s.
6. Kolesnikova I.A., Maron A.E., Tonkonogaya E.P. i dr.; Osnovy andragogiki: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii. M., Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2003. 240 s.
7. Zmeev S.I. Andragogika: Osnovy teorii i tekhnologii obucheniya vzroslykh. M., 2003. 272 s.
8. Noulz M.Sh. Sovremennaya praktika obrazovaniya vzroslykh. Andragogika protiv pedagogiki. M., 1980. 324 c.
9. Vasil'kova T.A. Osnovy andragogiki.: Uch. posobie / M. KNORUS, 2009. 256 c.
10. Gromkova M.G. Teoriya i praktika obrazovaniya vzroslykh. Uch. posobie-M., Yunit-Dana, 2005. 496 s.
11. Obrazovanie vzroslykh: opyt i problemy / pod red. S.G. Vershlovskogo. SPb., 2002. 165 s.
12. Obrazovanie vzroslykh: tseli i tsennosti/ pod red. G.S. Sukhobskoi, E.A. Sokolovskoi, T.V. Shadrinoi. SPb., IOV RAO, 2002. 188 s.
13. Onushkin V.G., Ogarev E.I. Obrazovanie vzroslykh: mezhdistsiplinarnyi slovar' terminologii. SPb-Voronezh: IOVRAO, 1995. 232 s.
14. Osnovy andragogiki: uchebnoe posobie / Red. I.A. Kolesnikova; A.E. Maron, E.P. Tonkonogaya. M. : Akademiya, 2003. 240 s.
15. Sokolovskaya E.A., Sukhobskaya G.S., Shadrina T.V. Sovremennye orientiry professional'no-pedagogicheskoi deyatel'nosti prepodavatelya vysshei shkoly: uchebnoe posobie. SPb.: SZPPI SPGUTD - Tuskarora. 2006. 176 s.
16. Tekhnologii obrazovaniya vzroslykh. Posobie dlya tekhn, kto rabotaet v sisteme obrazovaniya vzroslykh/ pod obshchei redaktsiei O.V. Agapovoi, S.G. Vershlovskogo, N.A. Toskinoi. SPb.: KARO, 2008. 176 s.
17. Sandlin, J. A. Andragogy and its discontents: An analysis of andragogy from three critical perspectives. PAACE Journal of Lifelong. Learning, 2005. №14. P. 25-42.
18. Merriam S.B. Learning in adulthood: A comprehensive guide (Third ed.) / S.B. Merriam, R.S. Caffarella, R.M. Baumgartner. San Francisco: John Wiley & Sons Inc., 2006. 533 p.

Андрогогические аспекты преподавания гастроэнтерологии в рамках последипломного усовершенствования врачей

¹ Игорь Вениаминович Маев, ² Ольга Борисовна Даутова, ³ Диана Тодоровна Дичева, ⁴ Дмитрий Николаевич Андреев, ⁵ Александрова Ксения Олеговна

^{1, 3-5} Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова Минздрава РФ, Российская Федерация

Член-корреспондент РАМН, доктор медицинских наук, профессор

² Санкт-Петербургская академия последипломного педагогического образования, Российская Федерация

доктор педагогических наук, профессор

E-mail: anninskaja@mail.ru

³ кандидат медицинских наук, доцент

E-mail: di.di4eva@yandex.ru

⁴ ассистент

E-mail: dna-mit8@mail.ru

⁵ лаборант

Аннотация. В статье освещаются вопросы организации, обучения гастроэнтерологии в рамках курса повышения квалификации для уже работающих гастроэнтерологов (сертификационные циклы), либо получающие первичную переподготовку по этой специальности. Рассматриваются методические вопросы формирования материалов лекционного курса, семинарских занятий, учитывая возрастные особенности, профессиональный опыт, обучающегося контингента.

Ключевые слова: последипломное образование; гастроэнтерология; андрагогика; клинические задачи; клинические разборы.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

**European Journal of Contemporary
Education**

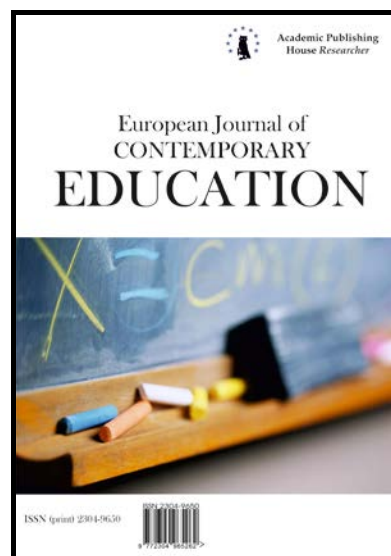
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 6, No. 4, pp. 221-228, 2013

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



Social and Pedagogic Support of Senior Schoolchildren's Self-determination

¹ Mikhail I. Rozhkov

² Tat'yana N. Sapozhnikova

¹ Institute of psycho-pedagogical problems of childhood RAO, Russian Federation

Dr. (Pedagogy), Professor

E-mail: mir-46@mail.ru

² Institute of Advanced Training of social workers under the Government of Moscow, Russian Federation

Dr. (Pedagogy), Professor

E-mail: sapozhnikova-tat@mail.ru

Abstract. The authors of the article, using the concept of existential pedagogy, justify the theory of social and pedagogic support of senior schoolchildren's self-determination, the model of this support, present the results of the study of children's attitude to events in their lives.

Keywords: social and pedagogic support; self-determination; life event; self-development.

Введение. Миссией общеобразовательных школ становится воспитание человека, умеющего оптимально прожить жизнь, максимально используя свой потенциал и реализуя себя в социально значимой деятельности. Однако третья ступень современного общего образования в России при многочисленных попытках модернизации содержания и педагогических технологий в большей степени направлена на подготовку выпускников к выбору профессии и получению ими профессионального образования, что, безусловно, важно, но недостаточно для жизненного самоопределения.

Во-вторых, необходимо подчеркнуть, что поисковая активность, прогнозирование жизненных перспектив являются важной социальной потребностью ранней юности. В этот период активно формируется социальный тип личности, осуществляется выбор индивидуальной жизненной позиции, проявляющейся в отношениях к себе и обществу, раскрывающейся в жизненных целях и стоящими за ней мотивами, способами и средствами их достижения.

Очевидно, что чем шире границы поля экзистенциального выбора и богаче его содержание, тем разнообразнее альтернативы поиска и гибче траектория. Несмотря на это, средняя общеобразовательная школа, провозглашая себя открытой воспитательной системой, недостаточно включает старшеклассников в систему социальных отношений, не в полной мере готовит к самостоятельному решению актуальных экзистенциальных проблем и прогнозированию их последствий.

В-третьих, юношеские ценности могут стать как основой самореализации, так и источником возрастных кризисов.

Практика показывает, что определенная часть учащихся выпускных классов средних общеобразовательных школ испытывает трудности в социализации, что проявляется в снижении смысловой активности; приводит к деформации личности и выбору деструктивных моделей жизнедеятельности. В связи с этим все большее значение приобретает квалифицированная помощь юношам и девушкам в социальной адаптации, в выборе социально одобряемых ролей и способов их исполнения, а также в нейтрализации асоциальных и личностно-деструктивных целей и ценностей.

В-четвертых, педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников декларативно провозглашается в качестве целевой функции их социального воспитания, однако в системе антропологических знаний нет четкого представления о природе, сущности и механизме рассматриваемого феномена. Многочисленные исследования в этом направлении не сведены в единую теорию, объясняющую цели, задачи, содержание и способы организации педагогической деятельности, содействующей юношам и девушкам в выборе смысла своего существования, прогнозировании жизненной стратегии и самореализации в соответствии с ними.

Идеи экзистенциальной педагогики, предлагающие педагогическое сопровождение в качестве средства, стимулирующего саморазвитие ребенка на основе рефлексивной оценки происходящих жизненных событий, не нашли своего должного применения в рассматриваемом вопросе [4].

В-пятых, отличия в уровнях психосоциального развития учащихся выпускных классов средних общеобразовательных школ требуют реализации вариативной модели педагогического содействия юношам и девушкам в становлении субъектной жизненной позиции и формировании готовности к экзистенциальному выбору в условиях целостного педагогического процесса. Вместе с тем анализ педагогических концепций показывает, что еще не достигнута полнота научного знания о персонифицированности рассматриваемого процесса.

Материалы и методы исследования.

Жизненное самоопределение – экзистенциальный выбор человека, заключающийся в принятии решения о смысле жизни и ее стратегии на основе рефлексивно-ценностного осмысления пережитых событий и самореализация в соответствии с принятым решением.

Говоря о смысле человеческого существования, В. Франкл указывает на наличие сверхсмысла, который превосходит познавательные способности человека, и который все же доступен и представляет собой идеальные смыслы и ценности. Именно поэтому смысл нельзя выдумать, а можно только найти. Смысл также нельзя дать, так как «при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности. И эта возможность всегда преходяща. ... Смысл должен быть найден, но не может быть создан» [8].

Человеку предстоит самостоятельно осуществить поиск смысла и на том основании, что смысл – это всякий раз также и конкретный смысл конкретной ситуации. Это всегда «требование момента», адресованное конкретному человеку. Каждая ситуация предполагает новый смысл, и каждого человека ожидает свой смысл. Смысл должен меняться как от ситуации к ситуации, так и от человека к человеку.

В.Н. Дружинин, в своей книге «Варианты жизни или очерки экзистенциальной психологии» высказал важные для понимания педагогического аспекта экзистенциализма концептуальные идеи.

Рассматривая различные варианты жизни человека, он подчеркивает, что «чистые» варианты жизни являются идеальными типами и редко реализуются в реальности. Жизнь каждого среднего человека мозаична: в ней представлены ритуалы и «подготовка к жизни», выпивка и любовь на лоне природы, рабочие обязанности и хобби. Как из деталей

конструктора, собирается из разноцветных кусочков времени наша единственная и неповторимая жизнь»[3].

Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшекласников способно содействовать осознанию ими смысла существования, построению жизненных планов и самореализации в соответствии с ними. В период ранней юности педагогическое сопровождение жизненного самоопределения может технологически инструментироваться подготовкой старшекласников к рефлексии и прогнозированию как способности действовать и принимать решения с определенным упреждением ожидаемых жизненных событий на основе размышлений над собственными переживаниями, самопонимания и понимания другого человека.

По своей природе рефлексивно-прогностический подход к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшекласников – экзистенциальный, по существенным характеристикам он строится на эмоциональном и рациональном началах.[9]

В качестве методов эмпирического исследования нами были выбраны: наблюдение, анкетирование, ранжирование, диагностика ценностных ориентаций М.Рокича, структуры учебной мотивации школьника, мотивации достижения А.Мехрабиана, самоотношения В.В.Столина, определение индивидуальной меры рефлексивности А.В.Карпова, диагностика волевого потенциала личности, стилевых особенностей саморегуляции поведения В.И.Моросановой, изучение социальной активности, академической успеваемости, экспертная оценка успешности жизненного самоопределения старшекласников, опытно-экспериментальная работа; стимулирующая диагностика саморазвития М.И. Рожкова.

С опорой на результаты эмпирического исследования уровней готовности старшекласников к жизненному самоопределению в технологии педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшекласников выделены инвариантный, вариативный и персональный уровни.

Инвариантная составляющая состоит из пропедевтического, актуального и рефлексивного этапов, во время которых педагоги последовательно расширяют границы рефлексивно-прогностических действий старшекласников (табл. 1).

Таблица 1

Инвариантная составляющая модели педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшекласников

<i>Этапы</i>	<i>Границы рефлексивно-прогностических действия старшекласников</i>	<i>Задачи этапа</i>
Пропедевтический	«Цель-средство-результат»: проявление активности и самостоятельности в выборе средств социального взаимодействия, контроль над своими поступками	Создание условий для становления индивидуальности старшекласников, формирования у них комплекса компетентностей, необходимых для экзистенциального выбора
Актуальный	«Замысел-реализация-рефлексия»: выбор способа поведения человека в момент жизненного события на основе ценностных ориентаций и норм, одобряемых в обществе	Оказание помощи непосредственно в момент экзистенциального выбора (педагогическое сопровождение жизненного события)
Рефлексивный	«Смысл жизни - жизненный план - ответственность»: добровольное и осознанное принятие на себя определенных обязательств за свою жизнь перед самим собой и обществом	Стимулирование рефлексивно-ценностного отношения к жизненному событию, принятия экзистенциального решения, внесение корректив в ранее принятые жизненные планы

Вариативный уровень технологии педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников отражает специфику взаимодействия наставников с юношами и девушками с различными уровнями готовности к нему (в большей степени на протяжении актуального этапа). Общее заключается в соблюдении основных этапов решения экзистенциальной задачи; особенное – в позиции педагога («впереди», «рядом» или «сзади»), стимулирующей и регулирующей степень субъективности учащихся в выполняемых действиях, в содержании и используемых средствах.

Персональная составляющая предлагает спектр педагогических средств, учитывающих особенности психосоциального развития конкретного старшеклассника, событийный ряд его жизни, условия социальной среды, в которой проходит социализация, а также ресурсы самого педагога и контролируемого им социально-педагогического пространства.

Для обеспечения интеграции учебного, воспитательного процессов и процесса педагогического сопровождения жизненного самоопределения учащихся в школе должны быть налажены механизмы координации субъектов социального воспитания на вертикальном и горизонтальном уровнях.

Вертикальный уровень предполагает организацию директором и его заместителями управляемого педагогического взаимодействия субъектов социального воспитания, направленного на достижение целостности, целенаправленности, согласованности в работе путем установления рациональных коммуникаций в соответствии функциональными обязанностями.

Основу горизонтального уровня координации взаимодействия классных руководителей, учителей-предметников, педагогов-психологов, социальных педагогов школы составляют:

- взаимная информированность об учащихся, особенностях их психосоциального развития;
- взаимопомощь и взаимодополняемость в решении задач педагогического сопровождения жизненного самоопределения воспитанников;
- участие в процессе подготовки к решению актуальных задач смыслообразования, моделирования ситуаций социального развития учащихся, включение их в разнообразные виды деятельности, предполагаемые спецификой содержания учебного предмета и технологиями его преподавания;
- совместный анализ проведенной работы и ее результатов, относительно готовности к жизненному самоопределению и уровня социальной зрелости отдельных учащихся;
- совместное определение перспектив индивидуальных образовательных маршрутов школьников и способов их педагогического сопровождения.

В качестве основополагающего принципа организации взаимодействия школы с социальными партнерами предлагается принцип свободного выбора личностью своей жизненной стратегии, в условиях объективно существующей социокультурной среды. Его суть заключается в том, что социальные институты, работающие с учащимися старших классов средних общеобразовательных школ, должны создать целостное социально-педагогическое пространство, обеспечивающее формирование социальной грамотности воспитанников и стимулирующее их социальную активность в ситуации выбора.

Вторая особенность предлагаемой модели взаимодействия педагогических коллективов школ с субъектами социального воспитания старшеклассников заключается в реализации принципа функциональной социально-педагогической доминанты – приоритетного воспитательного ресурса (табл. 2).

Таблица 2

Функциональные социально-педагогические доминанты формирования социальной компетентности старшеклассников

<i>Социальный институт</i>	<i>Равнозначные функции формирования социальной компетентности детей</i>	<i>Функциональная социально-педагогическая доминанта</i>
Общеобразовательная школа	Стимулирование социальной активности школьников	Формирование системы знаний, умений, навыков, компетенций, способствующих социализации
Молодежное общественное объединение или организация	Создание поля самореализации	Включение в социально значимую деятельность с целью расширения социального опыта
Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних	Стимулирование и сопровождение самопознания и осмысления особенностей собственной личности	Создание условий для ресоциализации
Учреждения дополнительного образования детей	Сопровождение рефлексивно-ценностного осмысления процесса и результата участия школьников в социально значимой деятельности	Развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация с этой целью дополнительных образовательных программ и услуг
Семья		Приобщение к определенной системе ценностей, формирование ей соответствующего образа жизни

Обсуждения.

В соответствии с целью исследования в работе представлены методические основы формирования субъектной позиции и развития рефлексивно-прогностических способностей старшеклассников, педагогического сопровождения жизненных событий и стимулирования рефлексии происходящего.

По нашему мнению, в условиях интегрированного учебно-воспитательного процесса формирование субъектной позиции старшеклассников и развитие их рефлексивных и прогностических способностей возможны через реализацию индивидуальных образовательных маршрутов и применения технологии портфолио; включение в содержание учебных дисциплин (прежде всего гуманитарного цикла) экзистенциальных дилемм и организацию волонтерской деятельности юношей и девушек.

Особое значение для жизненного самоопределения старшеклассников имеют события, к которым у них имеется эмоциональное отношение.

Педагогическое сопровождение события это процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включенность ребенка в данное событие и стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего [4].

Первой функцией педагогического сопровождения является обеспечение включенности в событие.

Включенность – личностное состояние по отношению к событию, несущее в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является участие ребенка в событии, субъективным – отношение его к событию. Чем больше включенность ребенка в событие, тем больше его воспитательный потенциал.

Второй функцией является стимулирование саморазвития на основе рефлексии. В этом плане деятельность педагога должна быть направлена на формирование мотивов как осознания происходящего, его отражения, так и на поиск путей самосовершенствования.

Для стимулирования саморазвития нами была предложена методика стимулирующей диагностики. Были разработаны анкеты, которые стимулировали проектирование саморазвития детей. В них предлагалось отразить качества, которые они хотели бы развить у себя в период пребывания в лагере. При этом они могли указать факторы, которые могут повлиять на реализацию созданного детьми проекта саморазвития.

В различных группах детей доминировали разные качества, которые школьники хотели развить у себя. Участники сборов художественного творчества в большей степени хотели научиться увлекать интересным делом других, сформировать личную организованность, стать более наблюдательными. При этом развитие качеств связанных с своими достижениями в художественном творчестве для них не являлись приоритетными.

В сборах лидеров самоуправления и детских организаций преобладает стремление научиться добиваться цели и также увлекать своими делами других детей. Высокий рейтинг занимает стремление развить организаторские качества.

В качестве факторов, повлиявших на реализацию задуманного проекта саморазвития, дети указали в качестве приоритетных общение с ребятами и участие в лагерных делах. К сожалению, такой фактор как самостоятельная организация дел оказался на последнем месте, что свидетельствует о слабой включенности детей в организацию лагерного сбора.

Важным компонентом стимулирования саморазвития является **создание поля самореализации**, создающего условия для детей реализовать свои личные социально-значимые интересы и потребности, соответствующие проекту саморазвития. При этом важно способствовать максимальному проявлению индивидуального (личного) потенциала у возможно большего количества участников лагерного сбора.

Результаты.

Какие же происшедшие события считают старшеклассники наиболее значимыми в их жизни. По результатам опроса 318 школьников наиболее значимыми событиями для них оказались (в порядке убывания): поступление в школу, смерть близкого человека, первая любовь, переезд в другой город, приобретение животных и т.п. Больше всего потрясло детей смерть близкого человека, рождение родственника, первая любовь, развод родителей.

Методика педагогического сопровождения события в жизни старшеклассников предусматривает последовательность нескольких этапов:

Этап проблематизации. Педагоги вместе с воспитанниками обнаруживают и актуализируют предмет педагогического сопровождения, каковым является проблема, трудность, обида молодого человека. Выявляется его суть, причины возникновения, обнаруживаются противоречия, формулируется проблема.

Поисково-вариативный этап. Осуществляется поиск вариантов решения экзистенциальной проблемы и определяется степень участия взрослого в этом процессе, обсуждаются средства сопровождения.

Практически-действенный этап. Воспитанники совершают реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, направленные на решение проблемы.

Аналитический этап. Педагоги побуждают старшеклассников к рефлексивному осмыслению жизненной ситуации на основе собственных ценностей учетом моральных принципов социокультурной среды, к принятию экзистенциального решения и прогнозированию дальнейшей жизненной траектории на его основе.

Основным педагогическими средствами педагогического сопровождения жизненного события рассматривается консультирование, предусматривающее включение сопровождаемого в диалог, в процессе которого он самостоятельно осознает и вербализирует внутриличностные противоречия, их причины, природу, анализирует имеющиеся ресурсы, намечает ближайшие и отдаленные жизненные перспективы.

В процессе диалога с учителем школьник должен осознать собственные потребности, обязанности, а также их природу (Чего я хочу и почему? Что и кому я обязан?), на основе этого спрогнозировать динамику образов «Я-прошлое», «Я-настоящее», «Я-будущее».

Школьнику необходимо указать на проверку соответствия жизненных планов со своими возможностями и ограничениями; стимулировать поиск, анализ и оценку различных способов их осуществления, которые представляют собой не что иное, как пути решения внутреннего противоречия между «Я-настоящим» и «Я-будущим»; побуждать к обоснованному и ответственному выбору одного из них.

Заключение.

Опираясь на экзистенциальный подход, нами была разработана методика педагогического стимулирования саморазвития детей. Саморазвитие это реализация ребенком собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств. Каждый ребенок имеет свое представление о своем идеале, к которому он стремиться. Важная задача педагогов как в школе так в условиях неформального образования стимулировать проектирование ребенком пути к этому идеалу. Стимулирование саморазвитие предполагает реализацию комплекса непосредственных и опосредованных средств педагогического влияния, при реализации которых формируется мотивация самосовершенствования.

Какие же компоненты включает в себя разработанная нами методика. Прежде всего, это **стимулирующая диагностика**. Были разработаны анкеты, которые стимулировали проектирование саморазвития детей. В них предлагалось отразить качества, которые они хотели бы развить у себя в определенный период своей жизни. При этом они могли указать факторы, которые могут повлиять на реализацию созданного детьми проекта саморазвития.

Важным компонентом стимулирования саморазвития является **создание поля самореализации**, создающего условия для детей реализовать свои личные социально-значимые интересы и потребности, соответствующие проекту саморазвития. При этом важно способствовать максимальному проявлению индивидуального (личного) потенциала у возможно большего количества участников лагерного сбора.

Рефлексивный компонент педагогического стимулирования саморазвития детей или компонент последствия, предполагает осмысление ребенком происходящих с ним изменений и проектирование определенных действий.

Стимулирование рефлексии жизненных событий и прогнозирования будущего является самостоятельным компонентом методики педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников. С этой целью рекомендуются арттерапевтические, рефлексивные, проектные психотехники, а также диагностические мероприятия, предполагающие их сочетание.

Примечания:

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. М.: Мысль, 1977.
2. Абульханова-Славская К.А. Проблема активности жизни, методология и стратегия исследования // Активность и жизненная позиция [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. М., 1988.
3. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М., 2000. С. 133.
4. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.yspu.yar.ru>.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира [Текст] / С.Л.Рубинштейн. М.: Изд-во АПН СССР, 1957. 328 с.
6. Сапожникова Т.Н. Методы педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников [Текст] // Альманах современной науки и образования. № 4 (11). 2008. Часть 2. С. 212-214.
7. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм: Сумерки богов [Текст] / Ж.-П. Сартр; под ред. А. А. Яковлева. М.: Политиздат, 1989.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 36.

References:

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Dialektika chelovecheskoi zhizni [Tekst] / K.A. Abul'khanova-Slavskaya. M.: Mysl', 1977.
2. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Problema aktivnosti zhizni, metodologiya i strategiya issledovaniya // Aktivnost' i zhiznennaya pozitsiya [Tekst] / K.A. Abul'khanova-Slavskaya. M., 1988.
3. Druzhinin V.N. Varianty zhizni: Ocherki ekzistentsial'noi psikhologii. M., 2000. S. 133.
4. Rozhkov M.I. Kontseptsiya ekzistentsial'noi pedagogiki [Elektronnyi resurs]: Rezhim dostupa: <http://www.yspu.yar.ru>.
5. Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie. O meste psikhicheskogo vo vseobshchei vzaimosvyazi yavlenii material'nogo mira [Tekst] / S.L.Rubinshtein. M.: Izd-vo APN SSSR, 1957. 328 s.
6. Sapozhnikova T.N. Metody pedagogicheskogo soprovozhdeniya zhiznennogo samoopredeleniya starsheklassnikov [Tekst] // Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya. № 4 (11). 2008. Chast' 2. S. 212-214.
7. Sartr Zh.-P. Ekzistentsializm – eto gumanizm: Sumerki bogov [Tekst] / Zh.-P. Sartr; pod red. A. A. Yakovleva. M.: Politizdat, 1989.
8. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla. M., 1990. S. 36.

Социально-педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшекласников

¹ Михаил Иосифович Рожков

² Татьяна Николаевна Сапожникова

¹ Института психолого-педагогических проблем детства РАО, Российская Федерация
доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник
E-mail: mir-46@mail.ru

² Института повышения квалификации социальных работников при Правительстве г. Москва, Российская Федерация
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: sapozhnikova-tat@mail.ru

Аннотация. В статье авторы, опираясь на концепцию экзистенциальной педагогики, обосновывают теорию социально-педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшекласников, модель этого сопровождения, приводятся результаты исследований отношения детей к событиям в их жизни.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение; жизненное самоопределение; жизненное событие; саморазвитие.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

**European Journal of Contemporary
Education**

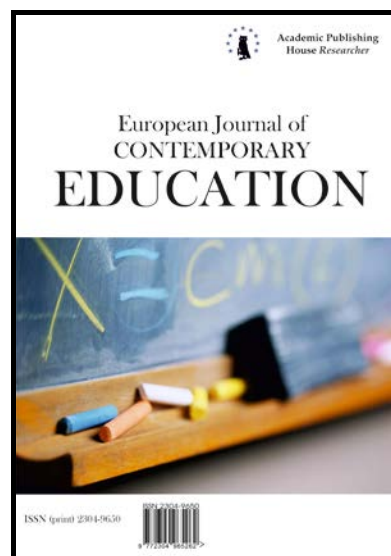
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 6, No. 4, pp. 229-234, 2013

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



Intermediate Schoolchildren's Optimism Expression in the Classes of Physical Training

¹ Romualdas K. Malinauskas

² Arturas V. Akelaitis

¹ *Lithuanian Sports University, Lithuania
Dr. (Pedagogy), Professor*

E-mail: romas.malinauskas@lsu.lt

² *Lithuanian Sports University, Lithuania
PhD student*

E-mail: Arturas_akelaitis@hotmail.com

Abstract. The paper strives to answer the question what is optimism expression among students of middle school age in physical education classes. The following hypothesis was tested: optimism expression of boys would be higher than those of girls. The aim of this study was to examine the optimism expression among students of middle school age during physical education lessons. The participants of the study were 236 students of middle school age (14–15 years old). The measure of optimism expression was evaluated using Dember's Optimism/Pessimism Scale (Cronbach's alpha was 0.79 for optimism scale). Respondents were given 56 items, which had to be evaluated on a 4-point Likert scale. The hypothesis, that optimism expression of boys would be higher than those of girls was confirmed. During the lessons of physical education the optimism expression among males students of middle school age were higher than among female. Evaluating the optimism expression among students of middle school age it was found that middle school-aged students (boys, girls) who attend physical education lessons are more optimistic.

Keywords: physical education classes; optimism; middle school age.

Постановка и обоснование проблемы.

Научные исследования в области образа жизни и здоровья учащихся, проведенные в Литве за последние десять лет, показали, что психическое здоровье у детей школьного возраста в последнее время имеет тенденцию к ухудшению [1]. В ходе сравнения показателей по Литве и другим Европейским странам отмечено, что состояние психического здоровья литовских учащихся неудовлетворительно. В нашей стране у детей и подростков

диагностируется множество признаков психических расстройств: чувство одиночества, стресс, депрессия, мысли о самоубийстве. Литва попала в ряды тех стран, где учащиеся в школах не чувствуют себя в безопасности, они несчастны, думая о своей текущей жизни [1].

Физическая активность положительно влияет на психику [2]. Регулярные физические нагрузки подавляют бытовые и профессиональные проблемы, стрессы. В хорошей физической форме и при хорошем самочувствии можно спокойнее решать повседневные проблемы. Физическая активность может стать прекрасным средством для временного отдаления стресса, которое улучшает самочувствие, облегчает планирование работ, препятствует распространению страха и депрессии. Физическая активность отвлекает от повседневных проблем, и это помогает бороться со стрессорами. Данные проведенных исследований подтверждают [3], что физическая активность положительно влияет на эмоции. Всего десять минут ходьбы пробуждают оптимизм, ощущение счастья, облегчают решение личных проблем и улучшают физическое самочувствие [4].

Оптимизм – способность замечать положительные стороны жизни и позитивно оценивать реальность. В этой статье оптимизм отождествляется с положительной самооценкой, позитивными эмоциями, отсутствием эмоциональных проблем. Оптимизм придает человеку уверенность, силы, вызывает позитивное отношение к окружающей реальности, проблемам и будущему [5]. Оптимисты лучше контролируют положение, успешнее борются с событиями, вызывающими стресс, отличаются лучшим здоровьем и настроением [6]. Они достигают лучших профессиональных, академических, спортивных результатов. Они пользуются популярностью, чаще состоят в хороших отношениях с другими людьми [6].

Группа учащихся среднего школьного (подросткового) возраста является уникальной. Ей характерно социальное, психологическое и физиологическое развитие личности. Поэтому эта возрастная группа и требует тщательного изучения в контексте уроков физкультуры. Поскольку позитивное восприятие собственной значимости регулирует поведение человека в различных областях жизни, сильно влияет на межличностные отношения, выбор целей и направлений деятельности, ее производительность, предопределяет позицию в кризисных ситуациях, можно полагать, что от оптимистического отношения к себе на уроках физкультуры будет зависеть дальнейшее развитие школьника, его положительная самооценка [7]. Положительная самооценка – это способность индивида после определенных событий мысленно сказать себе положительные слова о себе самом, что, в частности, особенно могло бы поощряться учителем физкультуры [7]. Самое главное в том, что положительная самооценка, способность замечать положительные стороны жизни и трудолюбие на уроках физкультуры предопределяют уверенность в себе и очень помогают подросткам в трудных жизненных ситуациях, например, когда нужно сказать НЕТ никотину, алкоголю или другим наркотикам [8].

В среднем школьном возрасте развитие когнитивных навыков способствует тому, что учащиеся могут понять и оценить, насколько существенны изменения, обдумать предстоящие события, думать о карьере, жизни и других важных решениях. В этом возрасте восприятие детьми собственной компетенции зависит от того, насколько ценными они себя ощущают, поэтому важно, чтобы на уроках физкультуры сохранилось положительное оптимистическое отношение. Считается [9], что подросткам, которые воспринимают свою компетенцию в большинстве областей как хорошую, характерен оптимизм и положительная самооценка, они легче принимают вызовы жизни, процесс обучения им интересен, они не боятся трудностей. В среднем школьном возрасте развитие уверенности в себе, оптимизма и контроля тревожности на уроках физкультуры носит мотивированный характер. Оптимизм, позитивная самооценка, идеальный образ собственного Я, внутренняя мотивация активирует такие потребности как уверенность в себе и контроль тревожности. Внутренняя мотивация понимания собственного Я стимулирует активную физическую деятельность и становится самым важным фактором, поскольку человек с сильной внутренней мотивацией легче сохраняет самоуважение и способность к адаптации, что повышает уверенность в себе и контроль тревожности [10]. А это значит, что реализация потребности быть уверенным в себе и контролировать тревожность на уроках физкультуры невозможна без положительной самооценки и оптимизма. Поэтому можно утверждать, что структура личных потребностей

учащегося среднего школьного возраста основывается на уверенности в себе и контроле тревожности, положительной самооценке и оптимизме на уроках физкультуры.

В последних международных научных публикациях по-прежнему недостаточно сведений о выражении оптимизма у учащихся среднего школьного возраста (мальчиков и девочек) на уроках физкультуры. Не удалось найти информацию о подобных исследованиях в Литве, поэтому актуальность изучения выражения оптимизма у учащихся среднего школьного возраста на уроках физкультуры не вызывает сомнений.

Проблема исследования – как выражается оптимизм у учащихся среднего школьного возраста (посещающих и пропускающих уроки физкультуры, мальчиков и девочек) на уроках физкультуры.

Цель статьи – раскрыть выражение оптимизма у учащихся среднего школьного возраста (мальчиков и девочек) на уроках физкультуры.

Методика и организация исследования. Исследование было проведено в октябре 2012 г. методом случайного отбора. В исследовании приняли участие учащиеся среднего школьного возраста (14–15 лет) Гарлявской средней школы «Йонучю» и Гарлявской гимназии им. Юозаса Лукши Каунасского района. Выборку для исследования составили 236 учащихся 8-9 классов общеобразовательных школ (119 девочек и 117 мальчиков). Респонденты по критерию посещения уроков физкультуры были разделены на две группы: учащиеся, которые месяц и более не посещали уроки, были отнесены к группе пропускающих, а остальные – к группе посещающих уроки физкультуры.

Для оценки оптимизма использована анкета Дембера и его коллег [11]. Респондентам было представлено 56 утверждений, которые были оценены по 4-балльной шкале Лайкерта. Затем все оценки были суммированы и получен показатель оптимизма. Надежность шкалы достаточна: альфа Кронбаха оптимизма – 0,791. Для проверки статистических гипотез (надежности различий между девочками и мальчиками среднего школьного возраста) использован t-критерий Стьюдента.

Результаты. В ходе анализа данных с помощью t-критерия Стьюдента выяснилось, что учащиеся среднего школьного возраста, которые посещают уроки физкультуры, отличаются более выраженным оптимизмом ($p < 0,05$). Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты выражение оптимизма у детей которые посещают и пропускают уроки физкультуры ($M \pm SD$)*

Показатель	Учащиеся, которые пропускают уроки физкультуры	Учащиеся, которые посещают уроки физкультуры	Значение t-критерия Стьюдента	p
	n = 87	n = 149		
Оптимизм ($M \pm SD$)	48,23 ± 5,87	49,96 ± 5,87	-2,18	p < 0,05
Пессимизм ($M \pm SD$)	44,12 ± 6,04	43,69 ± 6,12	0,52	p > 0,05

*Замечание. ($M \pm SD$) – среднее и стандартное отклонение.

С помощью t-критерия Стьюдента была проанализирована и надежность различий в выражении оптимизма среди мальчиков и девочек среднего школьного возраста на уроках физкультуры. Выяснилось, что оптимизм у мальчиков среднего школьного возраста на уроках физкультуры выше по сравнению с оптимизмом их сверстниц девочек ($p < 0,05$). Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты выражение оптимизма у мальчиков и девочек на уроках физкультуры (M ± SD)*

Показатель	Мальчики	Девочки	Значение t-критерия Стьюдента	p
	n = 117	n = 119		
Оптимизм (M ± SD)	49,15 ± 5,92	47,63 ± 5,88	1,98	p < 0,05
Пессимизм (M ± SD)	42,89 ± 6,16	43,51 ± 6,17	-0,77	p > 0,05

* Замечание. (M ± SD) – среднее и стандартное отклонение.

Обсуждение. Результаты данного исследования подтвердили, что существует связь между посещаемостью уроков физкультуры и, вместе с тем, более высокой физической активностью на уроках физкультуры и оптимизмом. Результаты данного исследования соответствуют выводам аналогичных исследований других авторов, в ходе которых была установлена положительная связь между физической активностью и оптимизмом [12]. Что по мере увеличения объема физической активности, мышление учащихся становится более оптимистичным, максимально соответствовало данным исследований Кавуссану и Маколей [12].

Выдвинутая в ходе исследования гипотеза, что у мальчиков на уроках физкультуры оптимизм больше чем у девочек, подтвердилась, поскольку было установлено, что оптимизм у мальчиков среднего школьного возраста на уроках физкультуры выше по сравнению с оптимизмом их сверстниц девочек (p < 0,05). Похожие результаты были получены в другом исследовании [13], в котором отмечалось, что эмоции у занимающихся спортом молодых людей позитивнее (p < 0,05), чем у занимающихся спортом девушек того же возраста. Как за рубежом, так и в Литве проведенные исследования показывают, что регулярная физическая активность среди подростков (мальчиков и девочек) положительно связана с положительными эмоциями (оптимизмом) и отсутствием эмоциональных проблем [14, 15].

Подростки, которые занимаются спортом, менее подвержены эмоциональным и поведенческим проблемам [16]. По данным подобных исследований [17], учащиеся (мальчики и девочки), которые не избегают спортивного самообразования, могут лучше контролировать свои эмоции.

Мы поддерживаем позицию исследователей [18], что если положительная самооценка и оптимизм у ученика среднего школьного возраста уменьшается, то усилия этого ученика на уроках физкультуры или во время спортивных упражнений теряют свою ценность. Поэтому выработка у учащихся оптимизма и положительной самооценки на уроках физкультуры или во время физических упражнений является одной из адаптационных мер [19]. Это предопределяет интересы учащегося, его цели и стремления, служит источником соответствующей деятельности, направленной на развитие, а также активизирует остальные приоритетные потребности воспитанника.

В заключение можно утверждать, что физическая активность в среднем школьном возрасте тесно связана с положительными эмоциями (оптимизмом) и отсутствием эмоциональных проблем. Однако, поскольку исследований в области связи между физической активностью и положительными эмоциями (оптимизмом) у подростков все еще недостаточно [18], более полное и глубокое изучение этой области является объектом дальнейшего научного исследования.

Выводы.

1. По результатам оценки выражения оптимизма на уроках физкультуры установлено, что учащиеся среднего школьного возраста, которые посещают уроки физкультуры, более оптимистичны. Отдельно анализируя данные по мальчикам и девочкам, выяснилось, что

как мальчикам, так и девочкам, посещающим уроки физкультуры, характерен большой оптимизм.

2. Было установлено, что у мальчиков среднего школьного возраста оптимизм на уроках физкультуры выше ($p < 0,05$), по сравнению с их сверстницами девочками.

References:

1. Petrauskiene A., Matuleviciute D. The links between learning load and well-being of high school seniors. *Medicine (Kaunas)*, 2007. Vol. 43, № 4. P. 323–337.
2. Zaborskis A. *Mental health of adolescents*. Vilnius: Baltijos kopija, 2001.
3. Ussher M. H., Owen C. G., Cook D. G., Whincup P. H. The relationship between physical activity, sedentary behaviour and psychological wellbeing among adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 2007. № 42. P. 851–856.
4. Thayer R. E. Problem perception, optimism, and related states as a function of time of day (diurnal rhythm) and moderate exercise: Two arousal systems in interaction. *Motivation and Emotion*, 1987. № 11. P. 19–36.
5. Chang E. C., Sanna L. J. Optimism, Pessimism, and Positive and Negative Affectivity in Middle-Aged Adults: A Test of a Cognitive-Affective Model of Psychological Adjustment. *Psychology and Aging*, 2001. Vol. 16, № 3. P. 524–531.
6. Scheier M. F., Carver C. S. Effects of optimism on psychological and physical wellbeing: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 1992. № 16. P. 201–228.
7. Malinauskas R., Klizas S. The psychosocial adaptation among pupils of middle school age during physical education lessons. *Journal of Young Scientists (Jaunuju mokslininku darbai)*, 2009. Vol. 1, № 22. P. 114–117.
8. Thompson J. *Positive coaching: Building character and self-esteem through sports*. Dubuque, IA: Brown and Benchmark, 1993.
9. Weiss M. R., Amorose J. A. Children's self-perceptions in the physical domain: between- and within-age variability in level, accuracy, and sources of perceived competence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2005. Vol. 27, № 2. P. 226–244.
10. Милякова Е. Психосоциальная адаптация личности девочки-подростка в системе адекватного потребностно-мотивационного содержания физической культуры: диссертационная работа канд. пед. наук. Кишинёв: НИФВСПМ, 2006.
11. Dember W. N., Martin S. H., Hummer M. K., Howe S. R., Melton R. S. The measurement of optimism and pessimism. *Current Psychological Research and Reviews*, 1989. № 8. P. 109–119.
12. Kavussanu M., McAuley E. Exercise and optimism: Are highly active individuals more optimistic? *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 1995. Vol. 17, № 3. P. 246–258.
13. Malinauskas, R., Malinauskiene, V. Mental health and sense of coherence among sporting youths. *Health sciences (Sveikatos mokslai)*, 2007. Vol. 3, № 50. P. 936–938.
14. Sagatun A., Sogaard A. J., Bjertness E., Selmer R., Heyerdahl S. The association between weekly hours of physical activity and mental health: a three-year follow-up study of 15-16-year-old students in the city of Oslo, Norway. *BMC Public Health*, 2007. № 7. P. 155–164.
15. Tao F. B., Xu M. L., Kim S. D., Sun Y., Su P. Y., Huang K. Physical activity might not be the protective factor for health risk behaviours and psychopathological symptoms in adolescents. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 2007. Vol. 43, № 11. P. 762–767.
16. Desha L. N., Ziviani J. M., Nicholson J. M., Martin G., Darnell R. E. Physical activity and depressive symptoms in American adolescents. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2007. Vol. 29, № 4. P. 534–543.
17. Vojcik M., Brtkova M. Longitudinal observation of the influence of yoga exercises and autotraining in training of young basketball players - man. *TVS Telesna Vychova & Sport*, 2002. Vol. 12, № 2. P. 15–18.
18. Horn T. S. Developmental perspectives on self-perceptions in children and adolescents. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective*, 2004. P. 101–144.
19. Goldfield G. S., Henderson K., Buchholz A., Obeid N., Nguyen N., Flament M. F. Physical Activity and Psychological Adjustment in Adolescents. *Journal of Physical Activity and Health*, 2011. № 8. P. 157–163.

УДК 799.3

Выражение оптимизма у учащихся среднего школьного возраста на уроках физкультуры

¹ Ромуальдас Казимерович Малинаускас

² Артурас Валдович Акялайтис

¹ Литовский университет спорта, Литва
44221 г. Каунас, ул. Спорто, 6
Доктор педагогических наук, профессор
E-mail: romas.malinauskas@lsu.lt

² Литовский университет спорта, Литва
44221 г. Каунас, ул. Спорто, 6
Соискатель
E-mail: Arturas_akelaitis@hotmail.com

Аннотация. В статье рассматривается выражение оптимизма у детей среднего школьного возраста на уроках физкультуры. Объем выборки для исследования – 236 учащихся 8–9 классов средних школ. В качестве инструмента выбрана анкета для определения выражения оптимизма у учащихся. Выявлено, что учащиеся среднего школьного возраста, посещающие уроки физкультуры, более оптимистичны, и у мальчиков оптимизм выше по сравнению с их сверстницами девочками.

Ключевые слова: оптимизм; уроки физкультуры; средний школьный возраст.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

**European Journal of Contemporary
Education**

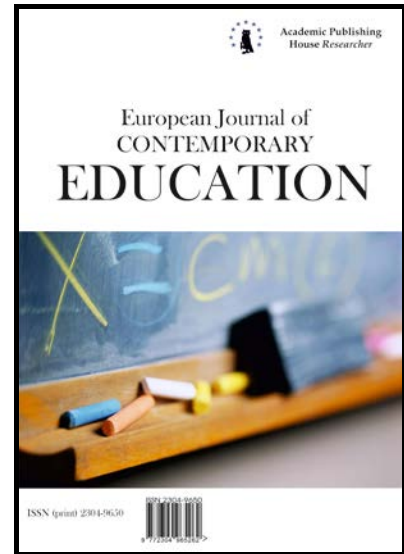
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 6, No. 4, pp. 235-248, 2013

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



Analysis of Teachers' Views on The Configuration of First Reading and Writing Process with Games

Gizem Saygılı

Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Isparta, Turkey

Assist. Prof. Dr.

E-mail: gizemsaygili@sdu.edu.tr

Abstract

Problem Statement: Moving schooling age to an earlier time as a result of the transition to the practice of 12-year non-continuous compulsory education in 2012-2013 academic year has brought the discussions on whether students' readiness is sufficient or not. However, the teachers' readiness is also an issue as important as a student's readiness and has to be questioned. Considering the children's developmental characteristics, personal differences, their interests and needs, the first 12 weeks of the first grade in primary school are spared for adaptation and preparation practices. These game-based practices are supportive in all areas for the students who start to school at an earlier age and they ease the adaptation process for them. Nevertheless, it has not been considered in detail what primary school teachers, who are responsible for designing, implementing and carrying out these game-based practices, think about game-based education, and how they feel about it.

Purpose of Study: The purpose of this study is to identify the teachers' opinions on configuring primary school first grade practices with games as proposed in the new program after reorganization of Turkish Education System as "4+4+4".

Methods: This is a descriptive survey model study aiming to find out the attitudes of 157 (106 female, 51 male) primary school teachers towards the construction of primary school first grade practices with games in terms of various variables. These teachers are working at schools connected to Isparta Provincial Directorate of National Education. According to the reliability analysis on the data obtained by personal information form and teacher questionnaire, Cronbach's Alpha coefficient is found out as .81.

Findings and Results: The data obtained from this research were analyzed with SPSS 15.0 Windows package program. In the analysis of data, independent t test, One Way ANOVA,

frequency analysis and descriptive statistics were used. The predetermined level of ($p < 0,05$) was taken as basis for significance. Research findings show that there is a significant difference between the participants' level of attitudes towards teaching first reading and writing with games according to their gender. Moreover, no significant difference found between teachers' attitude levels towards game-based education according to their professional seniority, the schools' socio-economic levels, their students' pre-schooling backgrounds and the number of students in the classroom.

Conclusions and Recommendations: The results show that the attitudes of primary school teachers towards game-based education in teaching first reading and writing are lower than the average. The reason for this can be interpreted as the teachers' lack of experience on game-based education, since the research findings show that teachers, in fact, believe in the importance of game-based teaching and need games in all phases of first reading and writing. Therefore, books that enrich the first reading and writing process, show guidance and have sample applications can be suggested to the primary school teachers. Especially, hands-on trainings to enhance knowledge and skills on game-based education can also be very fruitful.

Keywords: 4+4+4 education system; teaching first reading and writing; game-based education; teaching profession.

Introduction

The most natural and active learning environment is the game time that supports child's emotional and physical development (Keskinikliç & Keskinikliç, 2005, p.79). Children gain experience with the help of actions they join and like personally (Durmuş, Işılak & Gökçegöz Karatekin, 2005, p.7). Words are also as important as actions in games (İtir & Seyran, 2004, p.8). Therefore, it has been emphasized by many researchers (Demirci, 2006; Memiş, 2006; Özcan, 2001; Özdoğan, 2000; Özenç, 2007; Sevinç, 2004; Tan, 2001) that games contribute to child's linguistic, mental, social, emotional and physical development. Researchers point out the various benefits of using games in teaching Turkish (Özcan, 2001) and especially using them in the process of teaching first reading and writing (Özenç, 2007; Tan, 2001).

Games are used as a technique in order to attract students' attention to the topic that is being learned, to dynamize them and to enable students to learn in a comfortable environment with joy (Güneş, 2013, p.302). The most common view in the literature is that games are supportive in students' development in all areas (Calp, 2003; Çamlıyer, 2001; Keskinikliç & Keskinikliç, 2005; Sevinç, 2004). The positive effect of games on learning, success and attitude has been pointed out by many researchers (Demirci 2006; Doğanay, 2002; Özcan 2001; Taşlı, 2003; Yıldırım 2004; Yıldız 2001). It can be stated that first reading and writing process based on games will be more fruitful for teacher, student and family when the advantages of using games in teaching different subject areas is taken into consideration.

Students take the new information without getting bored in game-based learning (Kurudayıoğlu, 2003). Games contribute to permanency of knowledge and skills that students gain (Ulutaş, 2011). After all, students have to investigate, try and explore in order to gain knowledge and skills. Therefore, games can help students to find answers to the questions related to the world, to test new ideas and notions, and to develop their problem solving and reasoning skills (Akman, 2002; Ulutaş, 2011; Karakaya, 2007; Şişman & Özyavuz, 2010).

Games are widely used in pre-school education (Karamustafaoğlu & Kandaz, 2006). Similarly, game-based educational practices should be included in first reading and writing activities in primary schools. Playing games will develop children's cognitive skills and creativity as well as their physical skills (Esen, 2008). Thus, primary education should be reinforced with games. Children will improve better in social, emotional and physical aspects with the curriculum enriched by games.

First reading and writing education has a wider content than just teaching students reading and writing skills. In this process not only teaching reading and writing but also developing basic skills like using Turkish in a correct, effective and good way, communication, problem solving, decision making are anticipated (Akyol, 2011, p.87). In other words, with teaching reading and writing, teaching mental skills like reasoning, understanding, questioning is aimed as well as teaching basic reading and writing skills and other learning domains of the language (Şahin, 2011, p.122). For this reason, game-based learning activities will also contribute to children's gain of mental skills (Walsh et al, 2006).

First reading and writing education has been implemented by using running italic letters and with sound based sentence technique since 2005-2006 academic years. The most important phase of first reading and writing education with this technique is producing syllables, words from syllables and forming sentences from words (Yıldız, Okur, Arı & Yılmaz, 2010, p.109). A more fruitful first reading and writing process can be provided for teacher and student especially with the help of games. At this point, it is highly important for the teacher to use his/her creativity, professional competence, knowledge and skills.

Educators have considerably important duties in merging education with games that support children's development in all areas. At this point, identifying teachers' opinions and their attitudes towards game-based learning is very significant. Studies based on teachers' views on game-based learning (Demirci 2006; Özenç 2007) show that teachers do not have enough knowledge on game-based learning and they need training and sources in order to improve themselves. Concordantly, it can be said that in order for educational applications to be more functional, the amount of research conducted to find out the existing needs in the perspective of the implementers should be increased.

In 2012-2013 academic years the schooling age has been moved to an earlier time with the transition to the practice of 12-year non-continuous compulsory education. Of course, the child's adaptation to school depends on child's personal traits, the family's attitude towards raising a child, child's general health condition, the qualification of child and the family's social environment, if any, the child's previous school life and child's readiness academically (İnal, 2013, p.85). At the same time, children's developmental traits, personal differences, interests and needs are very important in this process. Taking all these features into consideration, the first 12 weeks of primary school first grade practices have been spared to adaptation and preparation. These game-based practices support students that start going to school at an early age and ease the adaptation process for them. However, no study has been conducted on the readiness of teachers who will carry out these game-based practices. In other words, the level of readiness of primary school teachers, who will design, implement and manage an educational process according to the developmental characteristics, personal differences, interests and needs of their students starting school at an early age, have not been studied before. However, teachers' readiness being as important as students' readiness should be questioned. Besides, in order to make the process successful, investigation of teachers' efficacy on configuring education with game is obligatory.

First reading and writing education, including life-long experiences, forms the first and main transition process of a child's education life. This period has critical importance on gaining basic knowledge, skills, attitudes and habits. The teacher has the most important duty in making the process successful. After the changes of laws and regulations in Turkish Education System in 2013, mostly the sufficiency of children's readiness has been discussed. However, the teachers' readiness is important at least as students' importance and should be examined.

This study aims to investigate the teachers' opinions on game-based learning proposed to be applied in all phases of first reading and writing process after the transition to 4+4+4 non-continued compulsory education system in 2012-2013 academic years. In this context, the attitudes and views of primary school teachers on adaptation, preparation and using games in first reading and writing activities were examined in relation with different variables. It is considered necessary to find out the opinions of primary school teachers on constructing first reading and writing process with games along with adaptation and preparation practices as stated in the new curriculum. Furthermore, identifying teacher views on game-based education is significant for finding out what is needed in the transition process and what kind of enhancements should be done. Also, evaluation of innovations in education from the implementers' point of view will be a guide for the new studies.

Method

Research Design: This is a descriptive survey model study aiming to find out primary school teachers' opinions on first grade practices constructed with games after the reorganization of Turkish Education System as "4+4+4" with respect to different variables (Karasar 2005, p. 77).

Sample: The study was conducted in 2012-2013 academic year on 157 (106 female, 51 male) primary school teachers working at schools connected to Isparta Provincial Directorate of National Education.

Characteristics of Participants

Percentage Distribution of participants according to their genders

Gender	f	%
Male	51	32,5
Female	106	67,5
Total	157	100,0

Most of the participants are female (67,5%). 32,5% of the participants are male.

Percentage Distribution of participants according to their age groups

Age groups	f	%
21-30	12	7,6
31-40	33	21,0
41-50	112	71,3
Total	157	100,0

Most participation came from the age group between 41-50 (71,3%). The least participation came from the age group 21-30 (7,6%).

Percentage Distribution of participants according to their Professional seniority

Professional seniority	f	%
0-5	6	3,8
6-10	13	8,3
11-15	10	6,4
16-20 or more	128	81,5
Total	157	100,0

Most of the participants have spent more than 16-20 years in the profession.

Percentage Distribution of participants according to their schools

Schools	f	%
Training Institute	14	8,9
Faculty of Science and Literature	7	4,5
Faculty of Education Primary School Teaching	95	60,5
Faculty of Education Other Departments	19	12,1
Other Faculties	22	14,0
Total	157	100,0

More than half of the participants were graduated from Faculty of Education (60,5%). The percentage of participants graduated from other departments in Faculty of Education is 12,1% and the percentage of participants graduated from Training Institute is 8,9%. Generally participants were graduated from departments related with education.

Percentage Distribution of participants according to their post-graduate educational status

Post-graduate educational status	f	%
Post-graduate or still in progress	10	6,4
Not a post-graduate	147	93,6
Total	157	100,0

Participants who are post-graduate or still in progress are relatively few (6,4%). Most of the participants do not have an MA degree (93,6).

Percentage Distribution of participants according to number of first grade students they recently had

Number of students	f	%
20 and less	45	28,7
21-30	76	48,4
31-40	36	22,9
Total	157	100,0

Almost half of the participants had 21-30 first grade students recently (48,4%).

Percentage Distribution of participants according to their students taking pre-school education

Number of Students	f	%
None of them	8	5,1
A few of them	33	21,0
Most of them	116	73,9
Total	157	100,0

While most of the participants have students who had pre-school education (73,4%), very few participants have no students who did not have pre-school education.

Percentage Distribution of participants according to their schools' socio-economic levels

Number of Students	f	%
Lower	53	33,8
Middle	91	58,0
Upper	13	8,3
Total	157	100,0

While 33,8% of the participants work in schools with lower socio-economic levels, 58,0% of participants work in middle socio-economic level schools and 8,3% work in schools with upper socio-economic status.

Research Instruments: Teacher questionnaire and personal information form developed by Özenç (2007) were used in this study.

Personal Information Form: This form consists of 11 questions aiming to find out teachers' personal characteristics.

Teacher Questionnaire: This questionnaire is a 5 point likert scale consisting of 36 items that aim to identify teachers' attitudes towards game-based first reading and writing education. The highest grade one can have in this scale is 105 and the lowest grade one can get is 21.

The validity and reliability of research instruments: According to the reliability analysis on the data obtained from this research, Cronbach's Alpha coefficient is found out as .81. This scale can be accepted to have high level reliability since the reliability coefficient is higher than 0.80 (Tavşancıl, 2002, p.29; Alpar, 2001, p.284).

The problem of case study: The general purpose of this study is to identify the opinions of primary school teachers on the construction of primary school first grade classroom practices with games as proposed after the reorganization of Turkish Education System as "4+4+4". In accordance with this purpose the answers of these questions are tried to be found: What are the opinions of primary school teachers on the method of teaching first reading and writing with games? Is there a significant difference among primary school teachers' views on the method of teaching first reading and writing with games according to their gender, professional seniority, schools' socio-economic levels, students' pre-schooling background and classroom size?

Data Analyses: If data do not fit in normal distribution, parametric tests are not used, and instead non-parametric tests are used (Yilmaz & Yilmaz, 2005). Therefore, before determining the statistical analysis to be used in the research, data were checked whether they fit in normal distribution or not by using One-Sample Kolmogorov-Smirnov test. Since the data obtained from this research fit in normal distribution ($p=0,101$), in order to compare two independent variables Independent t test and to compare more than three independent variables One Way ANOVA were used. The results were interpreted according to average values while the general views of participants on teaching reading and writing with games were being evaluated. Approximately, it is interpreted as none between 1-1,79; as a little between 1,80-2,59; as average between 2,60-3,39; as high level between 3,40-4,19; and as very high level between 4,20-5,0.

Findings and Results

The first question in this research was asked to find out the teachers' opinions on game-based education method in teaching first reading and writing. In teacher questionnaire, participants were allowed to select more than one item. The percentage distributions stated in the tables below are estimated by involving all the answers.

The percentage distribution of participants using games to teach first reading and writing

Using games	f	%
No	23	14,6
Partially	46	29,3
Yes	88	56,1
Total	157	100,0

While very few participants do not use games to teach first reading and writing (14,6%), most of the participants use games (Partially=29,3%; Always=56,1%).

General attitudes of participants towards using games to teach first reading and writing

Variables	n	X	Ss
I use materials for the games in teaching first reading and writing	134	1,74	,765
If there are any students who had pre-school education, I am having difficulty in motivating them for the lesson, since they are accustomed to games	134	3,37	1,044
I believe that by using games in teaching first reading and writing I attract the attention of some students who have difficulty in comprehension	134	1,93	,864
I need different sources related with games in teaching first reading and writing	134	1,72	,719
When I implement the games outdoors while teaching first reading and writing, students will be more motivated	97	2,09	,843
I have difficulty in communicating with my students when I am teaching first reading and writing with games	134	4,01	,813
I am having difficulty in evaluating students when I benefit from games in teaching first reading and writing	134	3,99	,766
Students' interests to the lesson increase after the games in teaching first reading and writing	134	1,79	,786

Generally, participants have medium level difficulty in motivating their students who had pre-school education. In addition, participants have high level difficulty in teaching first reading and writing with games and evaluating their students at the same time.

The percentage distribution of participants' answers to the question "when do you need most game-based education while teaching first reading and writing?"

Variables	f	%
Preparation	91	25,3%
Feeling and recognizing the sound	88	24,4%
All of them	66	18,3%
Forming syllables, words and sentences from sounds	50	13,9%
Reading and writing sounds	47	13,1%
Forming texts	18	5,0%
Total	360	100,0%

Most of the participants think that they need game-based teaching at the stages of preparation, feeling and recognizing the sound.

The percentage distribution of participants' answers to the question "how do you define the behaviors of your students who come to first grade already knowing reading and writing?"

Variables	f	%
Willing	61	35,3%
Interested	59	34,1%
Unwilling	27	15,6%
Uninterested	26	15,0%
Total	173	100,0%

Most of the participants think that students coming to the class already knowing how to read and write are willing (35,5%) and interested (34,1%).

The percentage distribution of participants' answers to the question "while teaching first reading and writing, for which skills do you use games to develop them?"

Variables	f	%
All of them	70	23,4%
Speaking	57	19,1%
Reading	56	18,7%
Visual presentation	43	14,4%
Writing	38	12,7%
Listening	35	11,7%
Total	299	100,0%

While 23,4% of the participants use games in order to enhance all skills during first reading and writing, 19,1% of the participants use them for development of speaking skill, and 18,7% of the participants use games to develop reading skill.

The percentage distribution of participants' answers to the question "what are the reasons for not using games in teaching first reading and writing?"

Variables	f	%
Lack of materials or sources	23	25,6%
Anxiety for keeping up with the curriculum	21	23,3%
Lack of time	18	20,0%
Difficulty of the program	14	15,6%
Lack of knowledge on	11	12,2%

teaching with games		
Other	3	3,3%
Total	90	100,0%

The most important reasons for participants for not using games are lack of materials and source (25,6%), anxiety for keeping up with the curriculum (23,3%) and lack of time (20,0%).

The second question in this research was asked in order to find out whether primary school teachers' views on game-based education method in teaching first reading and writing show significant difference according to gender, professional seniority, their schools' socio-economic levels, their students' pre-schooling backgrounds and size of their classes. The tables below show the results in relation with the answers to the second question.

Comparison of average scores of participants' attitudes towards game-based education in teaching first reading and writing

Total score	n	Lowest	Highest	X	Ss
	157	21	77	42,12	9,052

The average score of participants' attitudes towards game-based education in teaching first reading and writing is found as 42,12±9,05. Participants show lower than middle level attitude towards game-based education in teaching first reading and writing.

Comparison of average scores of participants' attitudes towards game-based education in teaching first reading and writing according to gender

Gender	n	X	Ss	t	p
Male	51	40,02	7,336	-2,038	,043
Female	106	43,13	9,640		

The average attitude score of male participants is 40,02±7,33, while female participants' score is estimated as 43,13±9,64. Statistically female participants' average attitude score is significantly higher than male participants' average score (p<0,05).

Comparison of average scores of participants' attitudes towards game-based education in teaching first reading and writing according to their professional seniorities

Professional seniority	n	X	Ss	F	p
0-5	6	41,33	7,367	,526	,665
6-10	13	40,69	8,179		
11-15	10	39,30	6,977		
16-20 or more	128	42,52	9,366		

The participants who spent 0-5 years, 6-10 years, 11-15 years and 16-20 or more years in the profession have average attitude scores respectively 41,33±7,36; 40,69±8,17; 39,30±6,97 and 42,52±9,36. Participants who spent 16-20 or more years in the profession have the highest attitude score. There is a difference between participants' attitudes towards teaching first reading and writing with games according to their professional seniority, but statistically this difference is not significant (p>0,005).

Comparison of average scores of participants' attitudes towards game-based education in teaching first reading and writing according to the number of first grade students in their recent classes

Number of students	n	X	Ss	F	p
20 and less	45	41,38	8,046	,965	,383
21-30	76	41,70	9,357		
31-40	36	43,94	9,577		

The average attitude score of participants who recently had 20 and less first grade students is $41,38 \pm 8,04$; who had 21-30 students is $41,70 \pm 9,35$; and who had 31-40 students is $43,94 \pm 9,57$. As the number of students that participants recently had increase, the participants' level of attitudes towards game-based education in teaching first reading and writing increase as well. However, statistically this increase is not significant ($p > 0,05$).

Comparison of average scores of participants' attitudes towards game-based education in teaching first reading and writing according to their students' pre-schooling backgrounds

Having pre-schooling background	n	X	Ss	F	p
None of them	8	39,38	7,708	,396	,674
A few of them	33	42,06	10,900		
Most of them	116	42,33	8,597		

The average attitude score of participants none of whose students had pre-school education is $39,38 \pm 7,70$, whose a few students had pre-school education is $42,06 \pm 10,90$ and whose most of the students had pre-school education is $42,33 \pm 8,59$. While the participants none of whose students had pre-school education have the lowest attitude score, the participants whose a few or most of the students had pre-school education have close attitude scores. However, statistically there is no significant difference between average attitude scores of the participants according to students' pre-schooling backgrounds ($p > 0,05$).

Comparison of average scores of participants' attitudes towards game-based education in teaching first reading and writing according to their schools' socio-economic status

Socio-economic status	n	X	Ss	F	p
Low	53	43,34	8,199	1,370	,257
Middle	91	41,88	9,475		
High	13	38,85	9,054		

The average attitude score of the participants who work in lower level socio-economic schools is $43,34 \pm 8,19$; who work in middle level socio-economic schools is $41,88 \pm 9,47$ and who work in higher level socio-economic schools is $38,85 \pm 9,05$. As the socio-economic level of the school increase, the attitudes of participants towards teaching first reading and writing with games decrease. Although there are differences among the attitude scores of participants according to socio-economic status of the schools, statistically these differences are not significant ($p > 0,05$).

Conclusions and Recommendations

The results show that the attitudes of primary school teachers towards game-based education in teaching first reading and writing are lower than the average. The reason for this can be interpreted as the teachers' lack of experience on game-based education, since research findings show that teachers, in fact, believe in the importance of game-based teaching and need games in all phases of first reading and writing. Therefore, books that enrich the first reading and writing process, show guidance and have sample applications (Akyol, 2012; Durmuş, Işılak ve Gökçegöz Karatekin, 2005; İtir & Seyran, 2004) can be suggested to the primary school teachers. Moreover, hands-on trainings to enhance knowledge and skills on game-based education can also be very fruitful.

Research findings show that there is a significant difference among the participants' level of attitudes towards teaching first reading and writing with games according to their gender. In other words, female participants show higher attitude level in benefitting from games in reading and writing practices than male participants. Similarly, Özenç (2007) also found out that female teachers show higher aptitude levels in using games in the lessons than male teachers. On the other hand, Akçadağ (2010) did not find any significant difference between the attitude levels of teachers and gender. Therefore, the effect of gender on selecting methods and techniques in education applications are suggested to be researched. If gender has a leading effect on teachers' selection of the best technique for themselves, this situation should be questioned with its reasons.

The efficiency of educational processes depends mostly on the methods and materials used in education (Kaçar & Doğan, 2007). Research show that no method used in lessons is perfect and the important thing is the way how a teacher teaches (Duffy & Hoffman, 1999). It is quite significant for teachers to analyze materials and methods suitable for the lesson and find out the best method according to their students' needs (Şenel, 2004). Therefore, using games in the lessons can change not just according to teachers' genders, but also according to their professional seniority, classroom size, etc. For this reason, when the effect of variables that are thought to have an impact on views of teachers on game-based learning was examined, these results were found:

In the end of this study no significant difference was seen among teachers' attitudes towards using games with reading and writing practices according to their professional seniorities. Moreover, it was found out that teachers who have spent 16-20 years in profession have the highest attitude score. In similar studies, also no significant difference has been found between game-based education and teachers' professional seniorities. The main reason for these results is that some teachers have the traditional way of teaching and they cannot see themselves as game players (Akçadağ, 2010). In a similar study conducted on teachers teaching in different subject areas, also found out no significant difference between teachers' professional seniority and the educational methods they use in the classroom (Önen et al. 2009). Today, it is known that schools are places that prepare children for the real life and games play a crucial role for children to learn the life (Şişman & Özyavuz, 2010). In this sense, it is an important necessity for teachers to tend towards game-based education in their own subject areas.

It was found out that the more primary school first grade students that teachers have in their recent classrooms, the higher attitude levels they show towards using games in teaching first reading and writing. However, this raise is not seen statistically significant. Attracting many students attention for the lesson at the same time is the main reason why teachers have this view, because while playing games, skills like speaking, thinking, sharing, interaction with the environment and problem solving can be easily developed (Darwish et al, 2001; McFarlane et al. 2002). For this reason, in order to both enhance student attendance in the lessons and convey information in a more efficient way, it is quite important to increase game-based educational practices as the number of students increase. Also, Mounsurd (2006) emphasized the necessity of games in the education system.

In this study, there is no significant difference found among teachers' level of attitudes towards using games in reading and writing activities in terms of students' pre-schooling background. In other words, it can be asserted that there is no significant difference between the number of students who had pre-school education and teachers' attitudes towards game-based education. It is known that games are used in pre-school education in teaching mathematics (Akman, 2002) and foreign language (İlter & Er, 2007), in their social development (Gülay, 2009), and in many other areas (Kurudayıoğlu, 2003). Considering that children learn better with games

and games play a significant role in their personal development (Keleş et al, 2006; Pivec, 2007), games should be used in first reading and writing activities without paying attention to whether or not children had pre-school education.

The study results reveal that with the increase in socio-economic level of schools the attitudes towards game-based education decrease, but this decline is not found to be statistically significant. In a similar study, contrary to the results of this research, it is identified that compared to lower socio-economic level schools higher socio-economic level schools use more game-based educational materials (Özenç, 2007). Games should be significant part of the curriculum (Başal, 2007), since children love playing games (Çevik, 2007), games are as important as studying for the child (Karakaya, 2007), and main learning skills in children develop through life experiences. Therefore, it appears as an important situation that there should be more game-based learning activities in higher level socio-economic schools and government should support schools with lower socio-economic level with game-based education materials.

In conclusion, it was found out that there is a significant difference among participant teachers' attitude levels towards game-based education studies in terms of gender. Furthermore, no significant difference found between teachers' attitude levels towards game-based education according to their professional seniority, the schools' socio-economic levels, their students' pre-schooling backgrounds and the number of students in the classroom. The results of this study are thought guide new studies. In this context, academicians are suggested to carry out theoretical and applied studies aiming to support teachers in teaching first reading and writing process. In the main step of primary education that involves first four years, studies related with construction of education system with games will contribute to teachers' experiences in the implementation of this new method.

References:

1. Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları [Teachers' Training Needs on Method Technique Assessment and Evaluation in Primary Education Program]. *Bilgi*, 53, 29-50.
2. Akman, B. (2002). Okul Öncesi Dönemde Matematik [Mathematics at Pre-school Stage]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 244-248.
3. Akyol, H. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* [Turkish Teaching Techniques]. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
4. Akyol, H.(2011). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* [First Reading and Writing in Turkish]. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
5. Alpar, R. (2001). *Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik* [Applied Statistics in Sports Sciences]. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
6. Başal, HA. (2007). Geçmiş Yıllarda Türkiye'de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları [Children Games Played by Turkish Children in Turkey in the Past Years]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(2), 243-266
7. Calp, M. (2003). *İlk okuma ve Yazma Öğretimi* [Teaching First Reading and Writing]. Konya: Eğitim Kitabevi.
8. Çamlıyer, H. (2001). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun* [Children Movement Education and Game in terms of Education]. Manisa: Emek Matbaa.
9. Çevik, B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden, orff müzik öğretilmesine genel bir bakış [An Overview of Orff Musical Education, One of the Methods in Music Education]. *BAÜ FBE Dergisi*, 9(1), 95-100
10. Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C. and Alfonso, V. C. 2001. Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect*, 25; 13-31.
11. Demirci, N. (2006). "İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Çerçevesinde Oyunla Eğitim Konusundaki Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi" [Investigation of Proficiency Levels in Game-Based Education in terms of Primary School First Stage Teachers' Views]. *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* (s. 579-591). Cilt 1.14-16 Nisan.
12. Doğanay, G. (2002). *Tarih Öğretiminde Oyun* [Game in History Education]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi ABD.

13. Duffy, G., Hoffman, JV. (1999). In pursuit of an illusion: the flawed search for a perfect method. *Reading teacher*. 53(1), 10-16.
14. Durmuş, A., Işılak, H., ve Gökçeğöz Karatekin, N. (2005). *Oyunlarla Okuma Yazma* [Reading and Writing with Games]. Ankara: Bilgitek Yayınları
15. Esen, Minera Aliyeva (2008). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitimsel Değeri ve Unutulmaya Yüz Tutmuş Ahıska Oyunları [The Educational Value of traditional Children's Games and Ahıska Games Sunk into Oblivion]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367.
16. Gülay, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri [Peer Relations at Pre-School Stage]. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93
17. Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi* [Turkish Education]. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
18. İtir, A. Ve Seyran, D. (2004). *Her Güne Bir Oyun* [A Game for Each Day]. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
19. İlter, BG., Er, S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli Ve Öğretmen Görüşleri [Parent and Teacher Views on Teaching Foreign Language at an Early Age]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30
20. İnal, G. (2013) "Okula Başlama ve Uyum Süreci" [Starting to School and Process of Adaptation] *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (Ed: Alisinanoglu, F.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları
21. Kaçar, AÖ., Doğan, N. (2007). Okulöncesi Eğitimde Bilgisayar Destekli Eğitimin Rolü [the role of Computer- Aided Education in Pre-School Education]. *Akademik Bilişim*, Dumlupınar Üniversitesi, 3.
22. Karakaya, N. (2007). İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama [Drama in Primary School and a Sample Application]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 103-139
23. Karamustafaoğlu, S., Kandaz, U. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler [Teaching Methods Used in Pre-School Science Activities and The Difficulties Faced]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
24. Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* [Scientific Method of Research]. Ankara: Nobel Yayını
25. Keleş, Ö., Uşak, M., Aydoğdu, M. (2006). Elementary School 8th Degree Science Lessons "Genetics" Chapter Effect of Comprehension of DNA Watson-Crick Model with In-class Applications to Student Success. *Internatinal Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 53 – 64
26. Keskinliç, K. ve Keskinliç, S. B. (2005). *Türkçe'nin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretimi* [Basic Skills of Turkish and Teaching First Reading and Writing with Sound-based Sentence Method]. Ankara:Asil Yayınları
27. Kurudayıoğlu, M. (2003). *Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler* [Teaching Speaking and Activities for Enhancing the Speaking Skill]. TÜBAR-XIII. 288-309.
28. McFarlane, A., Sparrowhawk, A., Heald, Y. (2002). An exploration by TEEM of the contribution which games can make to the education process. *Report on the educational use of games*. TEEM.Cambridge.13-14.
29. Memiş, A. (2006). "Oyunun Çocuk Gelişimine Etkisi ve Eğitimdeki Önemi" [The Effect of Game on Child Development and its Place in Education]. *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* (s. 442-448). Cilt 2. 9.Bölüm. 14-16 Nisan.
30. Mounsurd, D. (2006). Introduction to Using Games in Education: A Guide for Teachers and Parents. <http://darkwing.uoregon.edu/~moursund/dave/index.htm> adresinden 16.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
31. Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., Gürdal, A. (2009). Hizmet içi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine ilişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği [The Effect of In-Service Training on Teachers' Knowledge on Teaching Methods and Techniques: Example of Öpyep]. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
32. Özcan, T. (2001). *İlköğretim Türkçe Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi ve Uygulamalar* [Game-based Teaching Method in Primary School Turkish Education and

Applications]. Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı.

33. Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun* [Child and Game]. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayınları.

34. Özenç, E.G. (2007). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* [Investigation of Teacher Views on Game-based Education in First Reading and Writing]. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.

35. Pivec, M. (2007). Play and learn: Potentials of game-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 38 (3); 387-393.

36. Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun* [Early Child Development and Games in Education]. İstanbul: Morpa Yayınları.

37. Şahin, A. (2011) "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yöntem ve Teknikler" [Methods and Techniques in Teaching First Reading and Writing] *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi* (Ed: Temur, T.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları

38. Şenel, HG. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler [Methods that Teachers Prefer in Teaching First Reading and Writing]. *İlköğretim online*. 3(2), 48-53.

39. Şişman, EE., Özyavuz, M. (2010). Çocuk Oyun Alanlarının Dağılımı ve Kullanım Yeterliliği: Tekirdağ Örneği [The Distribution of Child Play-grounds and Their Adequacy for Usage: Tekirdağ Example]. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 13-21.

40. Tan, N. (2001). *Oyunlarla İlkokuma ve Yazma Öğretimi* [Teaching First Reading and Writing With Games]. Ankara: MEB Basımevi.

41. Taşlı, F. (2003). *İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Oyun Tekniğinin Erişmeye Etkisi* [The Effect of Using Games in Teaching English in Primary School on Comprehension Check Tests]. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD.

42. Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* [Assessment of Attitudes and Data Analysis with SPSS]. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

43. Ulutaş, A. (2011). Okul Öncesi Dönemde Drama Ve Oyunun Önemi [The Importance of Drama and Game in Pre-School Period]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4(6), 233-242

44. Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Rafferty, H. and Sheehy, N. 2006. An appropriate curriculum for 4-5-year-old children in Northern Ireland: Comparing play-based and formal approaches. *Early Years*, 26 (2); 201-221.

45. Yıldırım, N. (2004). *Fen Bilgisi Dersinde Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge Konusunun Oyun ve Modellerle Öğretilmesinin Başarıya Etkisi* [The Structure of Atom in Science Lesson and The Effect of Teaching Periodic Table with Games and Models on Success] . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

46. Yıldız, A. A. (2001). *Öğrencilere Oyunlar Yoluyla İngilizce Öğretimi* [Teaching English to Students with Games]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

47. Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). *Türkçe Öğretimi* [Turkish Education]. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Анализ взглядов учителей на обучение чтению и письму игровым методом

Гизем Сайгылы

Университет Сулеймана Демирель, педагогический факультет, Турция

Доцент

E-mail: gizemsaygili@sdu.edu.tr

Аннотация. Постановка проблемы: Смещение школьного возраста в сторону более раннего в результате перехода к практике 12-летнего прерванного обязательного обучения в 2012-2013 академическом году вызвало споры о готовности учащихся. Тем не менее,

готовность учителей является таким же важным вопросом, как и готовность учащихся и требует рассмотрения. Рассматривая уровень развития учащихся, личностные особенности, их интересы и потребности, первые 12 недель первого класса начальной школы отводятся на адаптацию и подготовку. Эти игровые практики являются основными во всех сферах для учащихся, начинающих обучение в более раннем возрасте и облегчают процесс адаптации. Тем не менее, не изучен вопрос о том, что учителя начальной школы, ответственные за моделирование, внедрение и претворение в жизнь этих игровых практик, думают об образовании на основе игрового метода и каково их мнение на этот счет.

Цель исследования: Целью данного исследования является изучение мнения учителей об обучении игровым методом в первом классе начальной школы, как предложено в новой программе после реорганизации турецкой системы образования "4+4+4".

Методы: Данное исследование является описательным, его цель – выяснить отношение 157 (106 женщин, 51 мужчин) учителей начальной школы к игровой системе обучения в первом классе начальной школы в контексте различных переменных. Данные учителя работают в школах, относящихся к Провинциальной дирекции Испарты национального образования. Согласно анализу данных, полученных с помощью бланка личной информации и анкеты для учителей, коэффициент надежности Кронбаха составляет .81.

Полученные данные и результаты: Данные, полученные в результате исследования, были проанализированы с помощью Пакета программ обработки статистических данных общественных наук 15.0 программного комплекта Windows. Для анализа данных были использованы независимый t-критерий, однофакторный дисперсионный анализ, частотный анализ и описательная статистика. Заранее установленный уровень ($p < 0,05$) был применен как основной для статистической значимости. Результаты исследования показали существенное различие между уровнем отношения участников к обучению чтению и письму игровым способом по половому признаку. Более того, была обнаружена несущественная разница между уровнем отношения учителей к обучению игровым методом в зависимости от выслуги лет, социально-экономического уровня школ, дошкольного опыта их учеников и количества учащихся в классе.

Выводы и рекомендации: Результаты показали, что отношение учителей начальной школы к обучению чтению и письму игровым методом ниже среднего. Причина этого кроется в недостатке опыта учителей, так как результаты исследования показали, что, фактически, учителя верят в важность обучения игровым методом и в необходимость внедрения игрового метода во все фазы обучения чтения и письму. Таким образом, книги, которые обогащают процесс обучения чтению и письму, содержат указания, и примеры применения могут быть предложены учителям начальной школы. Особенно практические занятия для улучшения знаний и навыков обучения игровым методом могут быть очень результативными.

Ключевые слова: образовательная система 4+4+4; обучение чтению и письму; обучение игровым методом; профессия учителя.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

**European Journal of Contemporary
Education**

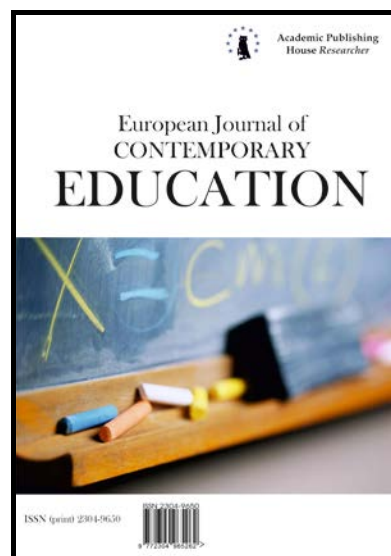
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 6, No. 4, pp. 249-260, 2013

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



Junior Schoolchildren's Communicative Culture Formation in Terms of Bilingual Education

Tatiana Tikhonova

Municipal Educational Budgetary Establishment Gymnasium №1, Russian Federation

5/1 Unikh Lenintsev, 354000, Sochi

PhD (Pedagogy)

E-mail: kissulia.miay@list.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of junior schoolchildren's communicative culture formation in terms of bilingual education and to the process of its practical implementation by applying integrative approach. The article describes the main methodological approaches to junior schoolchildren's communicative culture formation with a detailed focus on its components, criteria and indicators.

Keywords: Communicative culture; Bilingual / Polylingual Education; Foreign language; Linguistic personality; Communication; Junior schoolchildren's communicative culture; Culturological/ Cultural approach; Integrative approach.

Введение. Высокий уровень коммуникативной культуры – важнейшее качество, которым должна обладать современная личность для успешной жизнедеятельности. В нормативных документах по начальному образованию формирование коммуникативной культуры, коммуникативных компетенций рассматривается как одна из приоритетных задач школы, реализацию которой следует начинать уже в младшем школьном возрасте.

Начальное образование в современной российской школе (особенно это касается гимназий с углубленным изучением иностранных языков, частных школ) постепенно становится полиязыковым: иностранный язык изучается с первого класса и достаточно углубленно, со второго класса вводится второй иностранный язык. С одной стороны, изучение в начальной школе двух и более (в рамках факультатива) иностранных языков расширяет возможности для формирования коммуникативной культуры. С другой стороны, такие условия создают дополнительные барьеры формирования коммуникативной культуры, связанные с различием произносительных, этикетных норм, особенностей

речевых взаимоотношений в разных культурах. В условиях полиязыкового образования необходим особый подход к формированию коммуникативной культуры младших школьников, обеспечивающий скоординированность процессов ее формирования на уроках русского и иностранных языков, в учебной и внеучебной работе.

Материалы и методы. Исследование состояния культуры и ее влияния на человеческую личность может быть рассмотрено в следующих аспектах: самоценность культуры, ее социальные функции (работы М.М. Бахтина, Г.Г. Гадамера, В.С. Соловьева, И.Тэна и др.); влияние культуры на личность в ее развитии (работы М.С. Кагана, Н.И. Киященко, В.М. Межуева, В.П. Михалева, Л.С. Сысоевой и др.); духовный потенциал личности, возвращаемый в культуре (работы Е.В. Бондаревской, А.Н. Леонтьева, Б.Т. Лихачева, Ю.С. Мануйлова, А.А. Мелик-Пашаева, В.А. Петровского, Б.П. Юсова и др.).

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретических – анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, сопоставление, типологизация, обобщение, моделирование; эмпирических – изучение нормативных документов, учебной документации (тематических планов, учебных программ, конспектов уроков, внеклассных мероприятий); изучение опыта работы учителей и собственной практики преподавания; наблюдение, качественный и количественный анализ продуктов учебной деятельности младших школьников, педагогическая экспертиза, констатирующий и формирующий педагогический эксперимент, опросно-диагностические метод (анкетирование, тестирование, интервьюирование, беседы, наблюдение, опрос младших школьников, родителей, учителей).

Обсуждение. Коммуникативная культура есть важнейшая характеристика языковой личности, совокупность качеств, которая носит ведущий, системообразующий характер, включая в себя остальные аспекты языковой, текстовой и коммуникативной подготовки субъекта общения в области речевого взаимодействия. В то же время та или иная конкретная языковая личность формируется в поле коммуникативной культуры, выработанной обществом на текущий момент его развития. Понятие коммуникативной культуры является пограничным для теории коммуникации, риторики, психолингвистики, этнолингвистики, этики, психологии, педагогики.

По мнению ряда психологов, можно говорить о коммуникативной культуре личности как о системе качеств, включающей: творческое мышление; культуру речевого действия; культуру самонастройки на общение и психоэмоциональной регуляции своего состояния; культуру жестов и пластики движений; культуру восприятия коммуникативных действий партнёра по общению; культуру эмоций. То есть коммуникативную культуру можно понимать как интегральное качество (характеристику) личности или систему качеств (совокупность характеристик). В данном случае термин «качество» употребляется в значении «характеристика», совокупность знаний, умений, ценностей, убеждений, идеалов, установок и т.д.

Междисциплинарный анализ данного понятия позволил заключить, что коммуникативная культура языковой личности - одна из ее ведущих характеристик, системная совокупность качеств, обеспечивающих целесообразное, воздействующее, гармонизирующее речевое поведение на основе риторических этапов трансформации мысли в слово в различных ситуациях межличностного общения в монологическом/диалогическом режимах, рецептивном/продуктивном регистрах, устной / письменной формах.

В научной литературе существуют различные подходы к пониманию коммуникативной культуры:

– традиционный лингвистический подход, согласно которому коммуникативная культура личности рассматривается как реализация ею коммуникативных качеств речи – правильности, чистоты, точности, логичности, богатства, выразительности, ясности, уместности и др. (Барынкина И.В. [1], Богин Г.И. [2], Караулов Ю.Н [3] и др.);

– психолингвистический подход, с позиций которого коммуникативная культура есть культура речевой деятельности – говорения и слушания, письма и чтения – на каждой фазе их реализации (ориентировка, планирование, реализация, контроль) (Выгодский Л.С. [4], Гальперин Г.Я. [5], Жинкин Н.И. [6], Леонтьев А.А. [7], [8] и др.);

– лингвопрагматический подход, понимающий коммуникативную культуру как гармонизирующее, эмоционально привлекательное речевое воздействие на собеседника для

достижения запланированного коммуникативного эффекта (Знаменская С.В. [9], Казарцева О.М. [10], Пассов Е.И. [11], Сафонова В.В. [12] и др.);

– риторический подход, в соответствии с которым коммуникативная культура есть культура осуществления всех этапов риторического канона, или универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову», – изобретения содержания (инвенция), расположения (диспозиция), выражения (элокуция), запоминания, произнесения (Варельджан К.А. [13], Волков А.А. [14], Мурашов А.А. [15] и др.).

Каждый из вышеназванных подходов выдвигает на первый план тот или иной аспект коммуникативной подготовки и вследствие этого имеет определенные недостатки. Лингвистический и психолингвистический подходы не охватывают этические аспекты отношений собеседников в процессе общения, не учитывают социальный контекст общения, не рассматривают коммуникацию как средство достижения прагматических целей личности, не уделяют должного внимания идеоречевому циклу «от мысли к слову». Лингвопрагматический подход рассматривает процесс общения только как средство достижения целей конкретной личности без учета целей собеседника (т.е. игнорируются нравственные аспекты взаимоотношений в процессе общения). Риторический подход в большей степени охватывает текстовую компетенцию, т.е. способность создавать тексты различных типов, видов и жанров в зависимости от целей общения. В то же время в нем, как и в других подходах, не задействована антропологическая категория языковой личности, не выстроена иерархия лингвистических и риторических элементов к коммуникативной культуре личности как целом. Таким образом, в приведенных подходах абсолютизируется либо языковая, либо риторическая составляющая коммуникативной культуры, причем в лингвистическом и психолингвистическом подходах остаются за скобками этические, нравственные аспекты общения. Все названные подходы не включают в свою концептуальную базу категорию языковой личности, ее систему и структуру и тем более не нацелены на интеграцию обучения русскому и иностранным языкам в аспекте формирования языковой личности обучающегося.

Разрабатываемый нами интегративный подход постулирует в качестве ведущей цели лингвистического образования формирование коммуникативной культуры языковой личности обучающегося как результирующей системной совокупности ее необходимых свойств и характеристик. В нашей концепции содержание языкового образования организуется по приоритетным направлениям интеграции: развитие креативного потенциала ребенка в области межкультурного общения; этическая направленность коммуникативной подготовки; развитие поликультурной компетенции и толерантности в общении; сочетание формирования и самоформирования компонентов коммуникативной культуры младшего школьника. Традиционное «развитие речи учащихся» осуществляется как формирование их лингвориторической компетенции с учетом разных режимов, регистров, стилей и типов речевой коммуникации. Риторизацию лингвистического образования обеспечивает целенаправленное развитие в процессе языковой подготовки монологической и диалогической речи детей в рамках универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову» (классический риторический канон: инвенция, диспозиция, элокуция). Моделирование речевых событий разных типов становится ведущим методом языковой подготовки.

Коммуникативная культура отражает способность личности эффективно осуществлять речевую коммуникацию. Понятие коммуникации – от лат. *communico*, т.е. делаю общим, связываю, общаюсь – соответствует русскому понятию общение. В данном значении коммуникация понимается как акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц [16].

Поскольку младший школьный возраст характеризуется важной ролью общения со сверстниками, большим разнообразием и широким диапазоном коммуникативных действий, преобладанием речевых средств общения над неречевыми, инициативных действий над ответными, эмоциональной насыщенностью, нестандартностью и нерегламентированностью, ситуативностью, стремлением к взаимопониманию и сопереживанию со взрослыми и сверстниками, это дает возможность параллельного

формирования коммуникативной культуры в процессе овладения русским и иностранным языками посредством учебного речевого русскоязычного и иноязычного общения.

Применительно к младшему школьному возрасту коммуникативную культуру следует понимать как интегральное личностное образование, которое позволяет ребенку в процессе повседневного общения на русском и изучаемых иностранных языках совершать речевые поступки целесообразного, воздействующего, гармонизирующего характера. Данное личностное единство как система качеств базируется на совокупности полученных на начальной ступени образования лингвистических и риторических знаний, умений и навыков, положительного опыта полиязыкового речевого поведения, эмоционально-ценностного отношения к культуре межличностных контактов на русском и иностранных языках.

Коммуникативная культура (КК) младших школьников может наиболее адекватно формироваться на основе разработанного с учетом концепции лингвориторического образования интегративного подхода. Во главу угла необходимо поставить обучающегося как языковую личность – ратора, активного субъекта дискурсивных процессов, в том числе на иноязычном, межкультурном уровне. В процессе общения он реализует свою ЛР компетенцию, квинтэссенцией которой выступает коммуникативная культура как высокий уровень сформированности коммуникативной субкомпетенции, иерархически включающей текстовую и языковую субкомпетенции – согласно психориторическому механизму реализации ЛР компетенции в концепции А.А. Ворожбитовой [17].

Структура КК младших школьников уточнена в наборе следующих компонентов: ценностно-этический компонент: знание и соблюдение в процессе общения нравственных норм взаимоотношений, норм речевого этикета; принятие ценностей целесообразной, воздействующей, гармонизирующей коммуникации; мотивационно-рефлексивный компонент: социально- и личностно значимые мотивы общения; опыт эмоционально-ценностного отношения к процессу и результату общения, межличностных контактов; способность к адекватной самооценке себя как субъекта общения; стремление стать мастером общения; когнитивный компонент: базовые риторические понятия (о языке, речи, речевой деятельности, монологическом и диалогическом режимах коммуникации, коммуникативной компетенции и КК; о речевых событиях, ситуации, поведении, поступке, этикете; об ораторской речи, беседе, споре и др.); знания: риторические (о различных видах текстов и методике их создания; о различных видах речевых ситуаций и действий в них; знание признаков и образцов целесообразного, воздействующего, гармонизирующего общения, признаков отклонения от оптимальной коммуникации, критериев и показателей эффективной коммуникации) и лингвистические (знание языковых операций и норм); поведенческий компонент: умения и навыки: риторические (распознавательные, проективные, текстовые, коммуникативные, психологической коррекции межличностного общения и др.) и лингвистические (совершать языковые операции, соблюдать языковые нормы, воспринимать и создавать высказывания); положительный опыт полиязыкового речевого поведения (тренировочного и творческого).

Чтобы обоснованно строить процесс формирования коммуникативной культуры младших школьников, был проведен анализ имеющейся практики ее формирования на базе учебных заведений г.Сочи. Анализ школьной документации позволил заключить, что формирование коммуникативной культуры учащихся начальных классов языковой гимназии №1 г.Сочи осуществляется с опорой на следующие ведущие идеи: гуманизация образовательного процесса, социализация личности обучающегося, культурологический подход, а также показал, что цель формирования коммуникативной культуры декларируется установочными программными и внутренними школьными документами.

Результаты анализа позволили заключить, что в реализуемой концепции не используется научно-педагогический потенциал интегративного лингвориторического подхода к системному и скоординированному формированию коммуникативной культуры языковой личности обучающегося на материале изучаемых предметов и во внеурочной работе, что не позволяет достигать желаемого результата.

Анкетирование учителей начальной школы проводилось с целью оценить особенности их работы по формированию коммуникативной культуры младших школьников.

В анкетировании участвовали 30 учителей начального звена и иностранных языков образовательных учреждений г.Сочи.

Большинство учителей считают, что с целью формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования необходимо дополнительно включить в содержание обучения факультативный курс, интегрирующий и дополняющий содержание уроков русского и иностранных языков, компенсирующий недостатки практического освоения детьми изученного материала по речевому этикету и публичному выступлению как на русском, так и на английском языках, делающий возможным приобретение и закрепление необходимых социокультурных знаний, внимание которым не уделяется в связи с нехваткой часов в рамках авторизованных программ (всего 3 часа в неделю). Также, по мнению учителей, необходимы: единая теоретико-операционная основа культуры речевой коммуникации; общие для трех языков инструкции, алгоритмы публичного выступления, памятки.

Анализ практики формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования показал ее недостаточную эффективность по причинам несогласованности процессов изучения русского и иностранных языков, учебной и внеклассной языковой работы, недостаточного внимания к формированию риторических знаний и умений, к осознанному накоплению младшими школьниками опыта реализации этических и этикетных норм в процессе общения на русском и иностранных языках в их взаимосвязи. Для решения данной проблемы на концептуальной основе интегративного подхода разработана модель формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования - с учетом проектных характеристик инновационного педагогического процесса в разработке Ю.С. Тюнникова [18].

Концептуальный блок модели базируется на положениях интегративного подхода и общедидактических принципах доступности, системности, практикоориентированности, научности, последовательности, наглядности, сознательности и активности учащихся, сочетания методов и средств обучения. Он раскрывает основные методические подходы к формированию структурных компонентов КК младших школьников в условиях полиязыкового образования по следующим приоритетным направлениям интеграции его содержания:

1. Развитие креативного потенциала ребенка в области межкультурного общения диктует необходимость создания необходимых условий для развития речевого творчества детей на материале разных языков (предъявление образцов такого творчества; создание ситуаций выбора моделей коммуникативного поведения; выполнение творческих заданий; привлечение детей к подготовке и проведению праздников, игр и других внеклассных мероприятий; использование на уроках русского и иностранных языков не только подготовленных выступлений на заранее известную тему, но и выступлений экспромтом, на свободную тему и др.).

2. Этическая направленность коммуникативной подготовки предусматривает, что в процессе формирования коммуникативной культуры на первый план выступает усвоение детьми нравственных норм взаимоотношений в процессе общения и норм речевого этикета, общекультурных этических ценностей, формирование у них таких нравственных качеств, как гуманность, эмпатия, справедливость, отзывчивость, дружелюбие, ответственности и др. Выполняя речевые упражнения, участвуя в речевых событиях, дети должны всегда ощущать действие «фактора адресата», стремиться проявлять эмпатию и гибкость в общении, учитывая при этом также инокультурные особенности возможных собеседников – носителей того или иного изучаемого языка.

3. Развитие поликультурной компетенции и толерантности в общении предполагает, что поликультурность выражается в обеспечении языкового, культурного и духовного полиэтнического разнообразия образовательного пространства школы, а также в направленности образовательного процесса на формирование полиязыковой личности, легко адаптирующейся в межкультурной коммуникации.

4. Сочетание формирования и самоформирования компонентов коммуникативной культуры младшего школьника выражается в использовании, наряду с методами формирования КК культуры, методов ее самоформирования (обучение рациональным

приемам учебной деятельности, анализ речевого поведения, самоконтроль с помощью плана, контрольных вопросов и др.).

Целевой блок модели включает пирамиду целей проектируемого процесса: генеральную цель и конкретизирующие ее частные цели. 1-й уровень дерева целей – генеральная цель педагогического процесса – определяется в работе как формирование у младших школьников коммуникативной культуры. Цели 2-го и 3-го уровней проектируются с учетом программных документов начальной школы и уточненной в работе структуры КК языковой личности младшего школьника. 2-й уровень дерева целей включает четыре конкретизированные подцели, связанные с формированием ее структурных компонентов (ценностно-этического, мотивационно-рефлексивного, когнитивного, поведенческого). На третьем уровне названные цели конкретизируются в соответствующем наборе знаний, умений, навыков, компетенций.

Содержательный блок модели разрабатывался на основе нескольких ориентиров программного характера, среди которых опорными явились программы «Язык и речь» (В.И. Капинос, М.С. Соловейчик, С.И. Львова), «Детская риторика» (Т.А. Ладыженская и др.) и др. Отбор содержания предполагал интеграцию собственно коммуникативного аспекта данных программ и восполнение недостающих звеньев с опорой на речеведческие концепции (А.А. Ворожбитова, А.К. Михальская и др.) с учетом дерева целей моделируемого процесса. Формируемые знания и умения были дифференцированы по годам обучения начальной школы и по блокам (риторические идеи, общие сведения о речи, основные риторические умения рецептивного и продуктивного характера).

Содержание процесса формирования коммуникативной культуры в проектируемой модели систематизировано в авторской программе, построенной по модульному принципу и включающей четыре модуля: «Техника речи», «Речевой этикет», «Практика общения: монолог, диалог», «Взаимоотношения в процессе общения». Названные модули реализуются на материале, во-первых, основных предметов – «Русский язык», «Английский язык» (с 1-го класса), «Французский язык» (со 2-го класса), во-вторых, путем изучения авторского факультативного курса «Мастер общения», в котором выделены русско- и иноязычные составляющие, в том числе немецкоязычный компонент (с 4-го класса). Полем творческого применения полученных знаний, умений и навыков в системе моделируемых речевых событий разных типов служат все языковые и остальные предметы, изучаемые в начальной школе, а также внеучебная работа.

Структурно-логический блок модели формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования конкретизирует этапы и логику проектируемого процесса: вводно-пропедевтический этап (1 класс) нацелен на введение младших школьников в полиязыковую среду; они знакомятся с особенностями коммуникации на разных языках, основами построения речи, получают первичное представление о коммуникативной культуре; базовый этап (2 класс) направлен на усвоение детьми основных лингвистических и риторических знаний, норм речевого этикета, правил оратории; дети знакомятся с речевыми и неречевыми средствами общения, секретами эффективного говорения и слушания, речевыми жанрами, правилами общения в различных ситуациях; тренинговый этап (3 класс) предполагает включение детей в активную практику монологической и диалогической речи; дети тренируются в применении знаний и умений в различных речевых ситуациях как матрицах речевых событий в условиях имитационной и естественной коммуникации на русском и иностранных языках; обобщающий этап (4 класс) нацелен на обобщение, закрепление и активное применение на практике усвоенных на предыдущих этапах знаний, умений, навыков в области коммуникативной культуры; большое внимание уделяется аспектам саморазвития языковой личности, самоформирования полиязыковой коммуникативной культуры.

Инструментально-технологический блок модели включает системное описание педагогического инструментария моделируемого процесса, дифференцированного, согласно выделенным модулям, на 4-е группы: 1) инструментарий развития техники речи: серия упражнений по формированию произносительной культуры, работа со скороговорками, фонетические игры, тренинги по овладению голосом на материале разных языков; 2) инструментарий обучения основам речевого этикета и оратории: занятия «Клуба знатоков речевого этикета», беседы этической проблематики, классные часы, конкурсы,

викторины, игры, учебные и творческие задания, речевые ситуации, инсценировки, работа в группах; 3) инструментарий формирования умений общения в монологическом и диалогическом режимах: работа с памятками и алгоритмами, речевые тренинги по совершенствованию навыков внешней речи (выступление, беседа, спор) и ее подготовки (внутренняя речь) с элементами актерского мастерства, упражнения, игры, речевые ситуации – естественные и методически организованные; 4) инструментарий развития психологических качеств, необходимых для полиязычного общения и построения взаимоотношений: групповые беседы, дискуссии, «мозговой штурм», игровые ситуации, игры, учебные и творческие задания, инсценировки, анализ ситуаций общения, в том числе конфликтных, учебное проектирование, факультативные занятия, нацеленные на развитие психологических качеств, необходимых для качественного общения на нескольких языках и построения корректных взаимоотношений.

Организационно-управленческий блок модели включает организационно-управленческие фазы, которые задают теоретические основания и общую логику построения процесса формирования коммуникативной культуры, его цели, содержание и методическое обеспечение. Организационно-целевая фаза включает в себя теоретические основы, целевой компонент и психолого-педагогические условия формирования у учащихся коммуникативной культуры. Содержательно-поведенческая фаза регулирует содержание моделируемого процесса и педагогические технологии его реализации, целенаправленную подготовку школьников к усвоению и практическому применению норм целенаправленной, воздействующей, гармонизирующей коммуникации, организацию приобретения позитивного опыта культурного общения. Коррекционно-результативная фаза ориентирована на текущую и итоговую оценку и коррекцию процесса формирования коммуникативной культуры младших школьников. Обоснованы организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование компонентов коммуникативной культуры младших школьников в процессе изучения нескольких языков: стимулирование желания стать мастером общения на нескольких языках, обучение самоанализу и самооценке речевых действий (мотивационно-рефлексивный компонент коммуникативной культуры); направленность предметов лингвистического цикла на воспитание коммуникативных качеств языковой личности: толерантности, эмпатии, искренности, дружелюбия и др. (ценностно-этический компонент коммуникативной культуры); ознакомление младших школьников с системой речеведческих понятий, коммуникативными нормами разных культур (когнитивный компонент коммуникативной культуры); вооружение способами самоформирования компонентов коммуникативной культуры, алгоритмами действий; стимулирование речевого творчества детей путем создания дискурса (текстов) разных стилей, типов, жанров в различных речевых ситуациях (поведенческий компонент коммуникативной культуры); координирование всех звеньев учебной и внеучебной работы учителей русского и иностранных языков в рамках модели формирования коммуникативной культуры младших школьников (цели, содержание, инструментарий).

Апробация разработанной нами модели формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования была проведена в ходе формирующего эксперимента на базе гимназия № 1 г.Сочи.

Для оценки уровня коммуникативной культуры были выделены критерии сформированности коммуникативной культуры.

Ценностно-мотивационный критерий. Показатели коммуникативной культуры: интерес к изучению русского и иностранного языков; желание стать «мастером общения», повседневно совершенствоваться в общении на русском и иностранных языках; стремление стать «знатоком речевого этикета», соблюдать его нормы, учитывать особенности культуры носителей языка в общении на русском и иностранных языках; стремление стать успешным оратором, выступать перед аудиторией на русском и иностранных языках; стремление стать «мастером беседы», «полемистом-победителем», активным участником дискуссий на русском и иностранных языках; принятие ценностей целесообразной, воздействующей, гармонизирующей коммуникации (мотивационно-рефлексивный компонент коммуникативной культуры); опыт эмоционально-ценностного отношения к процессу и

результату общения, межличностных контактов (ценностно-этический компонент коммуникативной культуры). Метод диагностики: анкетирование.

Знаниевый критерий. Показатели коммуникативной культуры – знания: произносительных норм русского и иностранных языков; особенностей национальной культуры носителей русского и иностранных языков; элементарных основ искусства оратории (эффективность общения в монологическом режиме); беседы и спора (эффективность общения в диалогическом режиме); о различных видах текстов и методике их создания; о различных видах речевых ситуаций и действиях в них (когнитивный компонент коммуникативной культуры); норм речевого этикета русского и иностранных языков; нравственных норм взаимоотношений в процессе общения (ценностно-этический компонент коммуникативной культуры). Методы диагностики: задания «Напиши «вежливые» слова», «Составь справочник правил вежливого общения», «Составь инструкцию для оратора», «Составь памятки для участника беседы, спора, дискуссии», «Выяви общее и различное в культурах общения разных народов» и др.; тестирование.

Практический критерий. Показатели коммуникативной культуры: содержательность монологической и диалогической речи; композиционная организованность речи; точность, правильность, богатство и выразительность речи; владение техникой речи (дыхание, голосообразование, дикция, произношение); умение учитывать в общении особенности культуры носителей языка; проявление доброжелательности и толерантности в общении (поведенческий компонент коммуникативной культуры); соблюдение в общении норм речевого этикета и нравственных норм взаимоотношений (ценностно-этический компонент коммуникативной культуры). Методы диагностики: анализ продуктов речевой деятельности (выступление экспромтом, подготовленное выступление, диалог на русском и иностранных языках: беседа, спор, дискуссия).

Рефлексивный критерий. Показатели коммуникативной культуры: способность оценить свои лингвориторические знания, умения, качества в области норм речевого этикета, оратории, беседы и спора; способность дать самооценку себе как субъекту общения, оратору, участнику беседы, спора, дискуссии, посмотреть на себя со стороны как на языковую личность, «полиглота» и т.п. (мотивационно-рефлексивный компонент коммуникативной культуры). Методы диагностики: тесты «Оцени свою вежливость», «Оцени, какой ты слушатель», «Оцени свою наблюдательность в общении»; мини-сочинения «Мой портрет как оратора», «Умелый ли я собеседник?», «Каков(а) я в споре и в дискуссии?», «Знаю ли я культурные традиции разных народов?».

Приведем описание экспериментальной работы по формированию коммуникативной культуры, результатов итоговой диагностики, проведенной в начале третьего года обучения, после летних каникул (оценивались остаточные знания детей) и их интерпретацию. Опишем основной и заключительный этапы формирующего эксперимента: организацию процесса обучения и воспитания в 1–4 классах в целом и результаты подсчетов данных итоговой диагностики на примере экспериментальной группы 2 «Б» класса (в котором не был еще задействован немецкий язык).

В процесс обучения школьников экспериментальных групп были внесены следующие изменения:

- вводился дополнительный материал на уроках русского, английского, французского языков, использовался специально разработанный педагогический инструментарий;
- дети изучали факультативный курс «Мастер общения»;
- во внеклассной работе проводился ряд воспитательных мероприятий, направленных на формирование компонентов коммуникативной культуры: праздники, классные часы, этические беседы, занятия клуба знатоков речевого этикета.

Факультатив «Мастер общения» дети экспериментальной группы посещали с удовольствием и с интересом обучались говорению, письму, чтению и аудированию. Как учитель мы старались привить детям интерес к процессу обучения и к самим языкам. Ведущим направлением работы факультатива являлась интеграция различных аспектов коммуникативной культуры и направлений ее формирования на базе русского, английского, французского языков, с 4-го класса в рамках факультатива – также немецкого языка, нацеленная на формирование у младших школьников коммуникативной культуры.

Начиная с 3-й учебной недели, в экспериментальной группе уроки английского и французского языков (немецкого – в рамках факультатива) практически полностью велись на иностранном языке, за исключением тех немногих моментов, когда использование русского языка помогало при объяснении нового материала, грамматического, в частности.

Во внеклассной работе проводились спектакли, музыкальные праздники, «Дни поэзии» на иностранных языках. Положительное влияние этих форм обучения на формирование коммуникативной культуры заключается, во-первых, в том, что в процессе подготовки спектаклей возникают дополнительные возможности формирования коммуникативной культуры младших школьников, создается мощный мотивационный толчок для детского саморазвития. Подготовка к каждому празднику («Золотая осень», «Наша ярмарка чудес», кукольный театр «Клуб наших увлечений», драматизация «Времена года» на английском и французском языках) осуществлялась как проект: изготовление костюмов и декораций, оформление афиши, пригласительных билетов и программ, украшение зала и т.д. Причем в этой работе обязательно присутствовал страноведческий аспект: оформление приглашений осуществлялось по всем правилам этикета, изготовление костюмов, разучивание песен сопровождалось знакомством с творчеством композиторов страны изучаемого языка. Ребята проживали все события, разворачивающиеся на празднике, и получали большое удовлетворение от сделанного, что, безусловно, находило отражение в повышении интереса школьников к изучению иностранных языков.

Скоординированная в рамках педагогического коллектива под нашим руководством формирующая работа строилась по четырем содержательным модулям: «Техника речи», «Речевой этикет», «Практика общения: монолог, диалог», «Взаимоотношения собеседников».

В рамках модуля «Техника речи» была проведена серия упражнений по формированию произносительной культуры на уроках русского, английского, французского языков. Работу над дыханием, голосом, дикцией мы как учитель проводили на каждом уроке английского языка в течение 3-х месяцев. Упражнения проводились в течение 2–5 минут в начале и в конце уроков, а также в качестве физкультпауз. В процессе тренировок ученики усвоили азы техничной устной речи, а в результате соответствующих бесед осознали важность произносительной стороны публичного говорения и чтения: хорошей дикции, отчетливого выговаривания звуков, соблюдения правил орфоэпии – произносительных норм литературного языка, умения говорить (и читать) выразительно, достаточно громко, владеть интонацией, паузами, логическими ударениями и др. Также на уроках английского языка проводилась систематическая работа над скороговорками.

Промежуточный контроль освоения модуля осуществлялся путем анализ выступлений детей экспромтом на тему «Моя любимая игра». Выступить было предложено 6-и учащимся, показавшим наиболее низкие результаты в результате констатирующего эксперимента. Результаты итогового контрольного эксперимента показали положительную динамику – повышение оценки по последнему параметру выступления в 3 раза – у всех учащихся.

Модуль «Речевой этикет» реализовывался на занятиях факультатива «Мастер общения», на уроках русского, английского и французского языков и во внеклассной работе. Примерные разработки уроков по речевому этикету Т.А. Ладыженской, Е.В. Нечаевой [21] и др. послужили для нас ориентационной основой сценариев встреч в «Клубе знатоков речевого этикета». Были проведены встречи по темам: «Общение с почтением. Как научиться разговаривать с людьми», «Истинная вежливость заключается в благожелательном отношении к людям», «Доброта – это то, что может услышать глухой, и увидеть слепой», «Искренность в отношениях, правда в общении – вот дружба» и др. Также в рамках модуля «Речевой этикет» были проведены различные конкурсы, викторины, игры, инсценировки.

Важное место в данном модуле отводилось дидактическим играм. Разнообразие игр, которые мы можем использовать на уроках английского и французского языков, немецкого в рамках факультатива, в начальной школе огромно. Так, использование дидактических игр на уроках английского языка давало нам возможность оправдать в действительности необоснованное для ребенка требование общаться с партнерами на иностранном языке; найти способы и показать значимость этикетных английских фраз, построенных по

простейшим моделям; сделать эмоционально привлекательным повторение одних и тех же речевых моделей и стандартных диалогов.

Затем совместно с детьми были подведены итоги всех занятий – встреч в Клубе знатоков речевого этикета, мы повторили пройденные темы и вежливые слова на разных языках, относящиеся к нашим занятиям.

По окончании занятий в рамках данного модуля был проведен итоговый контрольный срез по тесту, аналогичному тесту констатирующего эксперимента. Он показал более высокие результаты, прекрасное усвоение детьми новых сведений. Почти все задания на выбор того или иного варианта этикетных фраз были выполнены верно; дети достаточно удачно самостоятельно формулировали правила речевого этикета. Это во многом объясняется тем, что этикетные нормы оказались в зоне специального внимания детей и преподносились в игровой форме.

Результаты. Формирующий эксперимент подтвердил результативность проведенной работы и необходимость особого внимания и системного характера обучения речевому этикету в начальной школе, причем не только отработке практического применения, но и усвоению определенных теоретических основ коммуникативной культуры в аспекте этики и национальной специфики норм общения и этикета.

Модуль «Практика общения: монолог, диалог» реализовывался на уроках русского, английского, французского языков и на занятиях факультатива «Мастер общения». В процессе обучения особое внимание уделялось аспекту коммуникативной культуры, по которому учащиеся показали более низкие результаты в констатирующем эксперименте и по данным входного контрольного среза – ораторскому выступлению (монологический режим, продуктивный регистр, устная форма речевой деятельности). По свидетельству учителей, ранее они не обращали специального внимания на этот момент, так что определенные умения и навыки в области публичного говорения складывались у учащихся спонтанно, под воздействием требований практики (развернутый ответ или пересказ у доски).

В процессе монологического общения дети учились устанавливать и поддерживать контакт со слушателями, свободно и смело держаться перед аудиторией, проявлять чувство юмора и артистичность, выстраивать с помощью логических ударений речевую перспективу; повышать образность, ритмическую организованность, выразительность своей речи.

Следует отметить, что реализация модуля «Практика общения: монолог, диалог» не ограничивалась развитием монологической речи. Значительное внимание уделялось и развитию у детей умений диалогического общения путем организации игр, дискуссий, разыгрывания речевых ситуаций и др.

Модуль «Взаимоотношения собеседников» реализовывался, прежде всего, на занятиях факультатива «Мастер общения» и во внеклассной работе. В рамках данного модуля организовывалась проектная деятельность детей, которая способствовала развитию эмпатии, толерантности и креативности в межкультурном общении, а также помогала легко и прочно усваивать особенности культур носителей изучаемых языков.

Заключение. Подводя итоги, можно заключить, что интегративный подход к формированию КК младших школьников обеспечивает разные уровни интеграции: в рамках одного языкового предмета; в группах дисциплин лингвистического цикла, филологических, гуманитарных; на материале всех изучаемых предметов; на уровне единой системы учебной и внеклассной работы на данном году обучения, в течение четырех лет начального обучения; в аспекте преемственности ступеней дошкольного, начального, основного общего образования. Исследование показало, что в рамках разработанной модели педагогического процесса системно решаются с позиций комплексного формирования первичной и вторичной подструктур языковой личности младшего школьника задачи формирования коммуникативной культуры: обучающие (усвоение норм и алгоритмов общения, правил речевого этикета, формирование навыков монологического и диалогического общения и др.), воспитательные (усвоение нравственных норм взаимоотношений в процессе общения, ценностей целесообразной, воздействующей, гармонизирующей коммуникации, формирование эмоционально-ценностного отношения к процессу и результату общения и др.) и развивающие (развитие психологических качеств, необходимых для эффективного общения и построения взаимоотношений, социально и

лично значимых мотивов общения и др.) – на уроках русского и иностранных языков, факультативных занятиях (курс «Мастер общения»), во внеучебной деятельности («Клуб знатоков речевого этикета», праздники, классные часы и др. мероприятия).

Примечания:

1. Барынкина И.В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения (На материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 1999. 188 с.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. АДД. Л., 1984.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
5. Гальперин Г.Я. Введение в психологию. М., 1976.
6. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе. М., 1985. № 1.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997.
8. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков. М., 1998.
9. Знаменская С.В. Теоретические аспекты изучения проблемы развития коммуникативных умений // Матер. 48-й науч.-метод. конф. Ставрополь: СГУ, 2003. С. 36–37.
10. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. М., 1998.
11. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991.
12. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности. Автореф. докт. диссерт. М.: 1993. 47 с.
13. Варельджан К.А. К методической концепции курса «Риторика» в системе развивающего начального обучения // Терминоведение. 1998. № 1–3. С. 194–195.
14. Волков А.А. Риторика в филологическом образовании // ВМУ. Сер. 9. Филология. 1996. № 4. С. 112–124.
15. Мурашов А. А. Основы педагогической риторики. М., 1996.
16. Словарь иностранных слов. 15-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1988.
17. Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации): Монография. Сочи: РИО СГУТиКД, 2002.
18. Тюнников Ю.С. Проектные позиции и алгоритм проектирования инновационного педагогического процесса // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 3-й Междунар. науч.-метод. конф. В 2 ч. Ч. 1 / Отв. ред. Ю.С. Тюнников, Г.В. Яковенко. Сочи: РИЦ СГУТиКД, 2000.
19. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. М.: Просвещение, 1991.
20. Львов М.Р. Школа творческого мышления: Учебное пособие по русскому языку для обучения в начальных классах. М., 1993.
21. Ладыженская Т.А. и др. Концепция и программа детской риторики: I–IV классы // Начальная школа. М., 1994. № 7. С. 21.
22. Михальская А.К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике: Учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов. М., 1996.

References:

1. Barynkina I.V. Pedagogicheskie usloviya razvitiya sposobnostei shkol'nikov k izucheniyu inostrannykh yazykov na nachal'nom etape obucheniya (Na materiale angliiskogo yazyka): Dis. ... kand. ped. nauk. Bryansk, 1999. 188 s.
2. Bogin G.I. Model' yazykovoi lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov. ADD. L., 1984.
3. Karaulov Yu.N. Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'. M.: Nauka, 1987.
4. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya. M., 1996.

5. Gal'perin G.Ya. Vvedenie v psikhologiyu. M., 1976.
6. Zhinkin N.I. Psikhologicheskie osnovy razvitiya myshleniya i rechi // Russkii yazyk v shkole. M., 1985. № 1.
7. Leont'ev A.A. Osnovy psikholingvistiki. M., 1997.
8. Leont'ev A.A. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy obnovleniya metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. M., 1998.
9. Znamenskaya S.V. Teoreticheskie aspekty izucheniya problemy razvitiya kommunikativnykh umenii // Mater. 48-i nauch.-metod. konf. Stavropol': SGU, 2003. S. 36–37.
10. Kazartseva O.M. Kul'tura rechevogo obshcheniya: teoriya i praktika obucheniya. Ucheb. posobie dlya studentov ped. ucheb. zavedenii. M., 1998.
11. Passov E.I. Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. 2-e izd. M.: Prosveshchenie, 1991.
12. Safonova V.V. Sotsiokul'turnyi podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak spetsial'nosti. Avtoref. dokt. dissert. M.: 1993. 47 s.
13. Varel'dzhan K.A. K metodicheskoi kontseptsii kursa «Ritorika» v sisteme razvivayushchego nachal'nogo obucheniya // Terminovedenie. 1998. № 1–3. S. 194–195.
14. Volkov A.A. Ritorika v filologicheskom obrazovanii // VMU. Ser. 9. Filologiya. 1996. № 4. S. 112–124.
15. Murashov A. A. Osnovy pedagogicheskoi ritoriki. M., 1996.
16. Slovar' inostrannykh slov. 15-e izd., ispr. M.: Rus. yaz., 1988.
17. Vorozhbitova A.A. Lingv ritoricheskoe obrazovanie kak innovatsionnaya pedagogicheskaya sistema (printsipy proektirovaniya i opyt realizatsii): Monografiya. Sochi: RIO SGUTiKD, 2002.
18. Tyunnikov Yu.S. Proektnye pozitsii i algoritm proektirovaniya innovatsionnogo pedagogicheskogo protsessa // Proektirovanie innovatsionnykh protsessov v sotsiokul'turnoi i obrazovatel'noi sferakh: Mater. 3-i Mezhdunar. nauch.-metod. konf. V 2 ch. Ch. 1 / Otv. red. Yu.S. Tyunnikov, G.V. Yakovenko. Sochi: RITs SGUTiKD, 2000.
19. Kapinos V.I., Sergeeva N.N., Soloveichik M.S. Razvitie rechi: teoriya i praktika obucheniya. M.: Prosveshchenie, 1991.
20. L'vov M.R. Shkola tvorcheskogo myshleniya: Uchebnoe posobie po russkomu yazyku dlya obucheniya v nachal'nykh klassakh. M., 1993.
21. Ladyzhenskaya T.A. i dr. Kontseptsiya i programma detskoj ritoriki: I–IV klassy // Nachal'naya shkola. M., 1994. № 7. S. 21.
22. Mikhal'skaya A.K. Russkii Sokrat: Lektsii po sravnitel'no-istoricheskoi ritorike: Ucheb. posobie dlya studentov gumanitarnykh fakul'tetov. M., 1996.

УДК 371

Формирование коммуникативной культуры младшего школьника в условиях полиязыкового образования

Татьяна Евгеньевна Тихонова

МОБУ гимназия №1, Российская Федерация
Сочи, ул. Юных Ленинцев 5, 354000
Кандидат педагогических наук
E-mail: kissulia.miay@list.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования коммуникативной культуры младшего школьника в условиях полиязыкового образования и его реализация на основе интегративного подхода. Представлены основные методические подходы к формированию коммуникативной культуры учащихся, уточняются ее компоненты, критерии и показатели согласно младшему школьному возрасту.

Ключевые слова: Коммуникативная культура; Полиязыковое образование; Иностранный язык; Языковая личность; Коммуникация; Коммуникативная культура младшего школьника; Культурологический подход; Интегративный подход.