



Has been issued since 2012.
ISSN 2304-9650. E-ISSN 2305-6746
2014. Vol.(9). № 3. Issued 4 times a year
Impact Factor OAJI 2012 - 0,521
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. Nabiyeve 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 Konstitutcii, 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 15.09.14.

Format 21 × 29,7/4.

Enamel-paper. Print screen.

Headset Georgia.

Ych. Izd. l. 3,5. Ysl. pech. l. 3,2.

Circulation 500 copies. Order № 206.

2014

№ 3



Издается с 2012 г. ISSN 2304-9650. E-ISSN 2305-6746
2014. № 3 (9). Выходит 4 раза в год.
Impact Factor OAJI 2012 - 0,521
Global Impact Factor 2012 – 0,201

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Бартик Павол – Университет Матея 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 15.09.14.
Формат 21 × 29,7/4.
Бумага офсетная.
Печать трафаретная.
Гарнитура Cambria.
Уч.-изд. л. 3,5. Усл. печ. л. 3,2.
Тираж 500 экз. Заказ № 206.

C O N T E N T S

Patient Guedenon, Bertille Akigbe Dehoumon, Yves S. M. da Conceição Contribution to the Improvement of Class Teaching of Life and Earth Sciences Through the use of Audio-Visual Materials at Pylone High School (Benin)	140
Lejla Kargić, Mersid Poturak Factors That Influence State or Private University Selection	149
Elena N. Katysheva Overcoming Deformations of the Legal Consciousness of Teenagers through the Medium of Teaching Humanities Subjects	160
Valentina V. Krylova The Value and Purport of Pedagogical Deeds: the Dialectics of Fusion	168
Elena Semenikhina, Marina Drushlyak Computer Mathematical Tools: Practical Experience of Learning to use them	175
Tat'yana V. Ukolova Assessing Teachers' Readiness for Culturological Interpretation in Teaching Senior High-School Students Humanities Subjects	184
Nataliya V. Zelenko, Grigory N. Zelenko The Taxonomic Approach in Projecting the Results of Learning	193



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

ISSN 2219-8229

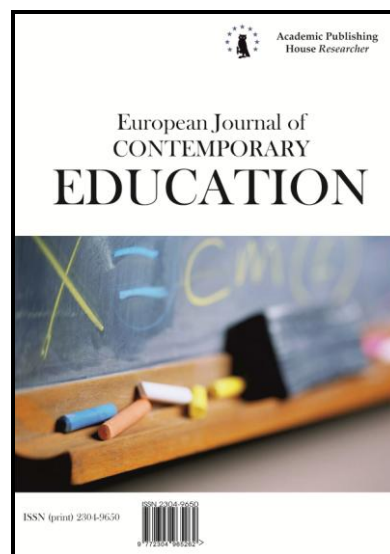
E-ISSN 2224-0136

Vol. 9, No. 3, pp. 140-148, 2014

DOI: 10.13187/ejced.2014.9.140

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.



UDC 378

Contribution to the Improvement of Class Teaching of Life and Earth Sciences Through the use of Audio-Visual Materials at Pylone High School (Benin)

^{1, 2*} Patient Guedenon

³ Bertille Akigbe Dehoumon

^{3, 4} Yves S. M. da Conceição

¹ University of Abomey-Calavi (UAC), Benin

Interfaculty Centre of training and Research in Environment for Sustainable Development (CIFRED), 03 BP on 1463, Jericho, Cotonou

² Pylons High school, Agla, Cotonou

³ Head Office of inspection of Life and earth sciences of general secondary education

⁴ Head Office of Atlantic and Littoral Departments of Secondary, Technological and Vocational Education

Abstract

This study showed that documents used for learning at high school are made up texts and images and those documents in contrast to audio-video materials did not stimulate the students.

Keywords: audio-visual materials; class teaching; Sankorè program; life sciences; Pylône.

Introduction

Education is the bedrock for Sustainable Development and Human Capacity Building because it is through education that all the skills such as analytical thinking, logical thinking, and critical thinking skills are built to serve sustainable development. Thus this investigation to improve education offer fits very well in the present conference.

The audio-visual media are a part of these indisputable realities and for students they represent a major reference because they belong to one of the most consuming categories of individuals of this technology. However schools do not seem to realize the importance of the development of the audio-visual media and their influence on the learning population. We don't

realize the fact that, in current conditions, the use of image in school and media consumption could create new resources essential to the educational socio-cultural environment favorable for learning.

Still the excellence in education requires the integration of diverse technologies and techniques suited for teaching and learning sciences.

Nowadays, the role of audio-visual materials in education is at the core of profound reflection on behalf of scientists (ACSP). The practice shows that it is the language teachers who seem to be quite active nowadays. Moreover, educational researches on the use of broadcasting in the science of language and communication (semiology and pragmatics) has known its full development [Chalon and Rubenach, 1976]; [Gauthier, 1982] and ended up with fantastic results.

However, in the scientific disciplines such as life and earth sciences and others, data on this particular subject are not abundant.

In Benin where the school results in particular those of the past years make proof of a mediocrity regarding the quality of the educational offer, it is more than necessary to put an end to the dullness in the pedagogic action based almost exclusively on the exploitation of documentary supports which no more arouse either the enthusiasm, or the excitement of learners in the active construction of knowledge. This happens in spite of the availability of audio-visual equipment in many high schools. The problem arises in terms of educational innovation by reconciling the image and the sound omnipresent in the daily environment of students and pedagogy in order to improve the performances of teachers and raise the level of learners by re-evaluating their efficiency.

That is why it seems very relevant and even innovating to work on the possible use of broadcasting as teaching materials in life and earth sciences. Thus this study aims at contributing to the improvement of class practices in life and earth sciences by estimating the impact of the use of the audio-visual media on the construction of the knowledge and its assimilation by learners.

Study area, material and method

1 Localisation of Agla

Agla is one of the six neighborhoods of the 13th district of Cotonou. It lies between parallels $6^{\circ} 22'$ and $6^{\circ} 23'$ north latitude and meridians $2^{\circ} 21'$ and $2^{\circ} 23'$ east longitude. [Iwikotan, 2011]



Figure 1: Geographical situation of the study area (Source: Iwikotan 2012).

Cotonou is always confronted with the problems of flood which turn it into a water city [N'bessa, 1997], and [Adamou, 2003].



Figure 2: State of the study area during wet season

Pylons high school which opened its doors on October 18th, 1993 with a staff of five (05) professors, (1) director and three hundred eleven (311) students distributed in four educational groups accounted in 2012, 3970 students and 278 teaching personnel.

Material and Method

The methodological approach adopted within the framework of this study consisted in desk study, collection and processing of data, analysis and interpretation of the results.

Through the desk study, we could come across some data on the use of audio-visual media. The synthesis of this available data helped us make the current inventory on the theme such as: conception of audio-visual material, its methods of use, advantages and disadvantages of audio-visual materials. As for the sampling, the size of the sample is determined according to the formula [Gado, 2000].

$$N_s = \frac{(N_p)(p)(1-p)}{(N_p-1)(B/C)^2 + p(1-p)}$$

N_s = the complete required size of the necessary sample needed to obtain a desired level of precision; N_p = the size of the population; P = proportion of the population planned to choose one of the two categories of answers; B = acceptable level of sampling error ($\pm 5\%$ in our case); $C = Z$ Statistics associated with the level of confidence (1.96 corresponds to 95 %)

Application: with $N_p = 3970$; $B = 5\%$; $C = 1.96$; the size required by the necessary sample needed to obtain a desired level of precision is of 350 pupils. For the requirements of the statistical analyses a total of 350 pupils were chosen. The pupils were selected following a stratified random sampling method to satisfy the requirements of the representativeness of the population within our sample. Each of the classes of both levels (1st and 2nd cycles) and of all from the sixth grades to final years of the high school were represented. At the level of every class, four pupils among whom two boys and two girls were selected at random and were given a questionnaire. The total being equal to 335 pupils, 15 additional pupils were added at random, in order to reach the 350 pupils required for the present study. As regards to the professors of Life and Earth Sciences, a total number of 30 professors were selected at random for the questionnaire. In respect of the authorities, the head teacher who was in charge of the academic activities was automatically chosen. The different data collected during the survey was statistically analyzed by means of Statistical Package for Social Sciences (version 17). The analysis concerned variables established for the present study. Graph-pad software version 5 was used to plot graphs.

Results and discussion

1. Results

1.1. Results stemming from the questionnaire administered to students.

The answers obtained at the end of the questionnaire given to students are presented in tables and of figures.

1- Have you ever attended a lecture with audio-visual materials?

Table I: distribution of the investigated individuals according to their participation to a lecture using audio-visual material

Question 1	Yes	No
Size (350)	0	350
Percentage	0 %	100%

2-How is the communication between the teacher and you during the learning process?

Table II: distribution of the investigated individuals according to their assessment of the quality of communication

Question 2	Yes	No
His voice is strong enough	285	65
His vocabulary is adapted	285	65
He speaks clearly and lively	313	37
He makes gestures while explaining	258	92
All in all a good communication	285 or 81%	65 or 19%

3-How is the relational atmosphere between the teacher and you?

Table III: distribution of the investigated individuals according to their assessment of the quality of the relational climate

Question 3	Yes	No
Openness to dialogues	257	93
Easy to approach	250	100
All in all a good relational atmosphere	253 or 72%	97 or 28%

Question 4: How do you acquire knowledge during the learning process?

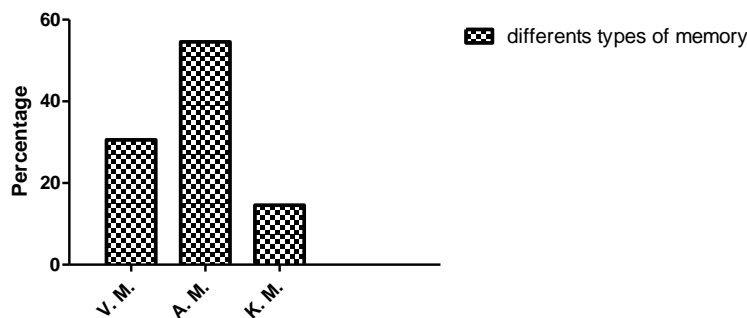
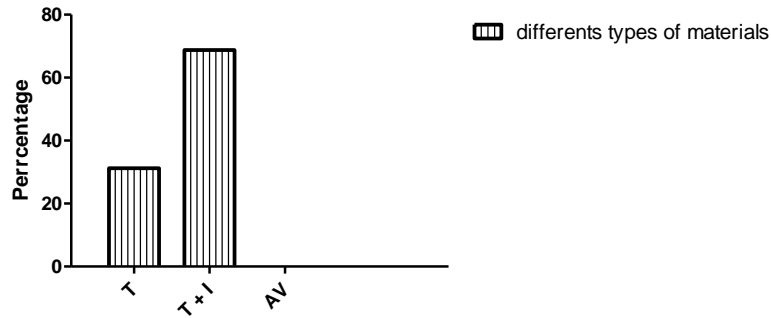


Figure 3: The various types of memory among learners

V.M.: Visual memory; A.M.: Auditive memory; K. M.: Kinesthesic memory

Question 5 - What are the types of materials that the teacher uses in class?



T : Texts ; T+I : Texts + Images ; AV : audiovisual

Figure 4: the various types of didactic materials used during the teaching / learning / evaluation process

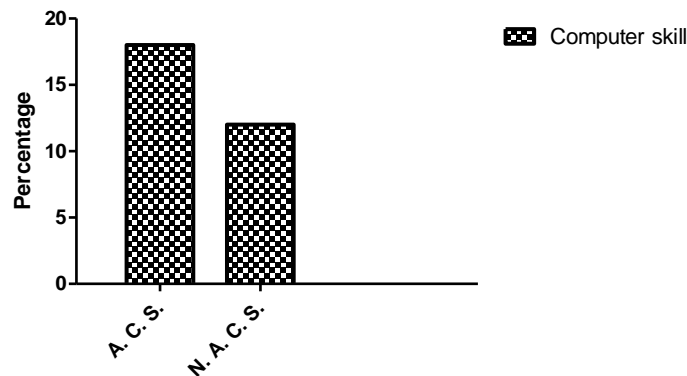
Question 6: Would you be happy if the teacher proposed you audio-visual materials?

Table IV: distribution of the investigated individuals according to their desire of participation in a lecture with audio-visual materials

Question 6	Yes	No
Size	348	2
Percentages	99.42 %	0.57 %

1.2 Results of survey with teachers

Question 1- Do you have computer skills?



A.C.S.: Acquisition of computer skill; N.A.C.S.: Non acquisition of computer skill

Figure 4: Percentage of teachers with computer skills and those without computer skills

2-Which types of materials do you use in class?

Table V: distribution of the investigated individuals according to the materials used

Question 2	Text	Text+image	Audio-visual
Size (30)	0	30	0
Percentages	0 %	100 %	0 %

Are you aware of the Sankorè program for digital education?

Table VI: distribution of the investigated individuals according to their awareness of Sankorè program

Question	Yes	No
Size (30)	0	30
Percentages	0%	100 %

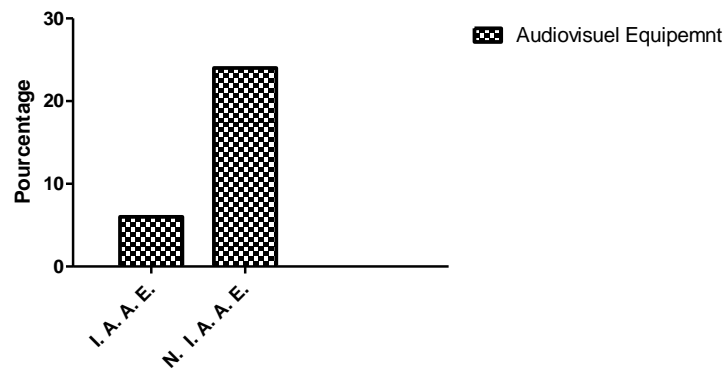


Figure 5: percentage of the informed and not informed teachers with regard to the installation of the audiovisual equipment in school

I.A.A.E: Informed about audiovisual equipment; N.I.A.A.E: Not informed about audiovisual equipment.

Would you be interested to use the audio-visual materials during the process teaching / learning / evaluation of Sankorè?

Table VII: distribution of the investigated individuals according to their desire to use audio-visual materials during the process teaching) / learning / evaluation of Sankorè

Question	Yes	No
Size (30)	30	0
Percentages	100 %	0%

1.3 Results of the interview with the authorities of Pylons high school

The interview realized with the authorities of the Pylon CEG particularly with the head teacher who is the person in charge of academic activities revealed that the authorities had no knowledge of the Sankorè programme for digital education. Moreover, none of the authorities knew how to use the audiovisual equipment installed in the school. So it is useful to indicate that the authorities carried out no action with the aim of appropriation and use of the audiovisual equipment. However they supported that they will be very delighted to know that the teachers use audio-visual materials during teaching / learning process.

2 Discussion

2.1 Discussion with regard to the answers of learners

Regarding the question no.1, 350 learners on 350, that is 100 % of learners assert never having had the opportunity of a lecture with audio-visual material. It seems clearly that the learners never had the opportunity to undergo a teaching / learning process based on the use of the audio-visual material.

But what are the types of materials that teachers use?

The answer to this question is given by the opinions recorded from the learners.

Actually, regarding question no 2 relative to the types of materials used during teaching / learning process, 118 learners out of 350 claimed that the used supports are only texts whereas 332 recognize that supports are made of texts and images.

This educational approach totally based on the exploitation of text and image ends up in dullness. The use of audio-visual materials is part of a diversification of the educational methods. Actually, according to SCLO (socio-cognitive learning through observation), the fact of changing materials exercises a stimulating effect because it breaks with the habit of working on written supports. So, it could re-motivate the pupils. Besides, [Beitone et al., 2004] proved that the use of audio-visual medium can also allow teachers to make pupils work without the latter being really aware of it. The

pupils will learn or at least will illustrate phenomena learnt without having had the impression of supplying an effort. This is due to the fact that the television is part of their daily environment, of their pastime.

However, what are the difficulties caused by the materials learners are used to?

As for question no.3 regarding the quality of communication, 285 that is 81 % of learners admitted that the communication with the life science teachers is of good quality against 65 learners or 19 % which qualify the communication of mediocre quality.

With regard to question no.4 connected to the relational atmosphere between learners and life science teachers, 253 (72 %) of learners admitted that the relational atmosphere with their teacher is favorable against 97 (28 %) who support the opposite.

Although problems of communication and the relational climate between learners and teachers do not arise seriously, they exist all the same and solving them would doubtlessly improve the quality of the educational offer.

For that purpose, many authors report that a possible use of audiovisual materials can mitigate these problems. Indeed, the more or less clear information passed on by the message is affected when the latter is received by the learner. For the authors, the use of audio-visual materials is a panacea for solving all the aforementioned problems that damage the communication and the relational atmosphere between teachers and learners.

In fact, an audio-visual material can improve the parameters that determine the voice, the codes and gestures as far as the video does not occur live. It is supposed that the voices, the codes and the gestures would be better practiced by the participants; moreover the teacher could increase or decrease the sound volume because he could realize what the class hears as a whole. It is from this report and from this model that the question of the diversification of the teaching materials arises. This use would have the advantage of placing the transmitter (the teacher) and the receiver (the pupil) in a more important closeness. The teacher can observe more easily the reactions of his pupils, realize if they understand what is developed, stimulate their attention, and guide them towards what they are supposed to listen.

The audiovisual materials can facilitate the communication because the teacher can clarify as one goes along the "codes" contained in the message transmitted. It is the same thing for the body movements. Indeed, it releases the teacher of his body movements and allows him to study that of the receivers as well as to interpret better some of their visible reactions. This passage demonstrates that the use of audio-visual materials allows reducing the difficulties of communication.

In respect of question no.5 related to the various types of memory, it was recorded that 107 learners, i.e. 31 % were visual-memory dominant, 191 (55 %) were auditory- memory dominant whereas 51 (14 %) learners only were of kinesthetic-memory dominant. From the answers to this question, it appears that more than 85 % of the learners had a dominant audio-visual memory. According to scientists [Bourrissoux and Pelpel, 1995], the use of audio-visual materials in class could allow the pupils to use other means of memorization than those used during a classic type of lecture. Indeed, the fact of using a hearing and visual material at the same time could favor the learning in pupils because it allows them to mobilize their various types of memory and thus improve their learning ability.

Besides these advantages mentioned concerning the audiovisual materials, the same authors demonstrated that it allows one to educate, to inform, to explain by showing. It also allows one to strike the imagination, to cause an emotional shock, to inspire fear, respect or admiration [Sensevy, 2007].

This is the emotional side of audiovisual materials and it is about persuading, convincing, and supporting. So it is clear that "The audio-visual materials allow learners to use various types of memory" and "The audio-visual materials favor a diversified acquisition of knowledge".

But, do learners perceive these benefits of audiovisuals?

The favorable and spontaneous desire to support the initiative from almost all of learners (348/350) to the use of audio-visuals during the process strongly shows their perception of the

benefit the audio-visuals in class present. This comes to illustrate the fact that the audio-visuals could stimulate the enthusiasm and the infatuation of learners during classes.

But what are obstacles which could hinder the insertion of audio-visuals in pedagogy?

2.2 Discussion with regard to the answers of teachers and authorities

Thirty teachers on 30 have never used the audio-visuals. So the use of audio-visual materials requires teachers to be trained to the current technologies. Yet inquiries revealed that at least 12 teachers on 30 have no IT skills. This can represent an obstacle in the fulfillment of our educational innovation. So, in spite of the opportunity of Sankorè program for a digital education in Benin, being facilitated by the Beninese authorities and the international partners, this program remains highly unknown to the main actors of the education system. Actually, 30 teachers out of 30, that is 100 % of the teachers assert having never been informed about such a program. Moreover, an audio-visual equipment of Sankore project was installed inside the high school and 24 teachers out of 30 were never informed of it. However, it is very comforting to notice the willingness of the teachers to use of audio-visual materials in class because 30 teachers on 30, that is 100 % assert being favorable to such an innovation.

In respect of the authorities, it is necessary to admit that the use of audio-visuals would not be achieved without ordeals as far as these authorities which have to promote this exceptional educational innovation assert knowing nothing about Sankorè programme and also they don't know how to use the audiovisual equipment installed by Sankorè programme. Moreover, no action was taken by the authorities for wide information of the installation of the audiovisual equipment. Is the audiovisual pedagogy without drawbacks?

As every flow has its ebb, the use of audio-visuals in class can raise inadequacies. So, for some authors, the broadcasting can represent a distracter of learning and - by an overload of information - it can produce an effect against that expected. For example when what must be learnt is in a redundant way in the image and in the text, when the information contained in the text and the image are of the same nature, when the task of learning is based on the memorization rather than on the more complex cognitive activities such as the understanding or still when figures are presented to pupils of average capacity or over the average.

However, except for a few drawbacks that could be reported, the use of audiovisual materials is requested for the reasons we all claim to believe in: it possesses a psychological function of motivation and an important power of persuasion, it allows one to display phenomena that are imperceptible under normal conditions of perception, it guarantees a better memorization, it facilitates learning because the proverb " a good image is better than a long speech " would apply, of course, to all audio-visuals. But there is another reason for interest of educators towards broadcasting: its vicarious role. Indeed, the school which often teaches only by being excluded from the world, allows however the world to enter its classes, under the form of images. This is also the basic myth of television, this 'window opened to the world' that projects each household, family and individual in the middle of events and history. However, the experience showed that the technological progress in this particular case the implementation of a type of pedagogy centered on the use of audio-visuals worth nothing if we do not make an efficient use of it.

Conclusion

The present study allowed us to contribute to the improvement of class practices by the proposal to use audio-visual materials. The results of our investigation revealed that this very promising educational approach is non-existent in our study area, Pylons high school. The class practices still remain exclusively based on the exploitation of texts and images. This pedagogy is dulled and presents some difficulties such as issues of communication, the relational atmosphere between teachers and learners which is not very favorable and the low assimilation of the learners connected to the fact that in most of the cases the materials do not allow them to exploit the different types of memory they are naturally provided with. Besides, the teachers, the authorities and the learners ignore the Sankorè project for a digital education. Moreover, the audiovisual equipment installed by the project is little known. For an effective implementation of a pedagogy centered on audio-visuals, concrete actions such as wide information of the Sankorè project, computing technologies and broadcasting trainings are essential.

Acknowledgement: The authors are grateful to Mr Athanase Fatinde, Head of Pylones High School and Mr Rodolphe Assogba, Head of Academic affairs for all the facilities given to us during our research.

References:

1. Chalon, G. and Rubenach, J. (1976). Des images et des sons : pour le maitre et l 'écolier. Delachaux et Niestlé, Paris, Neuchatel.
2. Gauthier, G. (1982). Vingt leçons sur l'image et le sens. Paris, Édilig. p. 83.
3. N'bessa, B. (1997). Origine et évolution d'un doublet urbain. Thèse de Doctorat d'Etat. Bordeaux III, 455 p.
4. Adamou, A.C. (2005). Vegetation Patterns and Environmental Gradients in Benin. Ph.D. thesis. Wageningen University, the Netherlands.
5. Gado, I. (2000). Introduction à la recherche quantitative et qualitative en éducation : Théorie et pratique (version expérimentale).
6. Beitone, A., Decugis, M., Dollo, C. et Rodrigues, C. (2004) Les sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissages Bruxelles: De Boeck.
7. Bourrissoux, J.-L. and, P. (1992). Enseigner avec l'audiovisuel. Paris: Éditions d'organisation.
8. Iwikotan, B. (2011). Causes and socio-economical impacts of flood in Cotonou: case of Ahogbohoue neighbourhood. Master dissection in Geography. Faculty of letters, arts, and human sciences. 77 p.
9. Le bulletin d'informations du CBDD / Centre béninois pour le développement durable.(1999) no.006
10. Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre des actions didactiques. In Sensevy G. and Mercier, A. Agir ensemble: l'action didactique conjointe des professeurs et des élèves. Rennes: Presse Universitaire de Rennes. pp. 13-49.
11. TLF (Trésor de la Langue Française). (1971-1994). Le trésor de la langue française: dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle (1789–1960). Centre de recherche pour un Trésor de la langue française.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

ISSN 2219-8229

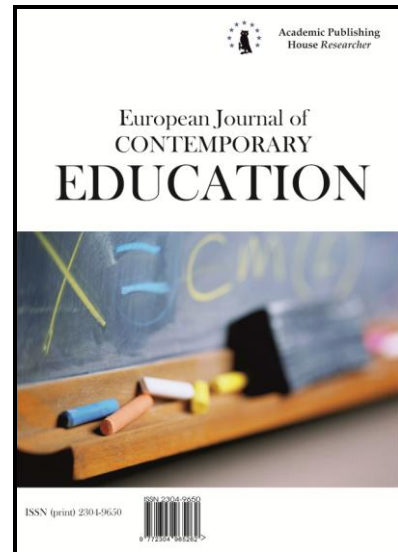
E-ISSN 2224-0136

Vol. 9, No. 3, pp. 149-159, 2014

DOI: 10.13187/ejced.2014.9.149

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.



UDC 378

Factors That Influence State or Private University Selection

¹Lejla Kargić
²Mersid Poturak

¹International Burch University, Bosnia and Herzegovina
Faculty of Engineering and IT
Department of Architecture

²International Burch University, Bosnia and Herzegovina
Faculty of Economics, Management Department
Francuske revolucije b.b. 71200 Sarajevo
E-mail: mpoturak@ibu.edu.ba

Abstract

Selection of the university is one of the most important life decisions among young people. With a continually rising assortment of educational options, future students look for institutions that will provide them a distinctive educational knowledge that they will keep in their minds for a lifetime. Also, students usually seek an educational program that will prepare them for a successful profession and that will provide them profitable employment. A lot of different factors heavily impact the decision whether to choose state university or a private one. This paper is focused on examining those factors, such as curriculum, quality and number of the staff, facilities, equipment, language of instruction, payments and fees and many others. Data for this study were collected through surveys of 303 examinees attending both private and state universities. The topic is important since the reasons why students choose one or the other option reveals a lot on their motives as well, which is, most often, extremely important for their development, quality and success, which is both a good indicator of the present quality and can influence the future representation of the university itself and, more important, heavily affects the quality of the society in general. The results of the survey can also help these institutions understand their strengths and weaknesses develop better marketing strategies, provide better conditions to their students and develop a constructive competition between these two types of institutions.

Keywords: university; private; state; survey; factor; student.

Introduction

“Vitae, non scholae discimus”*, says a Latin proverb. Driven by this, our goal should be seeking the best knowledge source we can possibly get. Since the opening of the first private university in Bosnia and Herzegovina (SSST, 2004), there were discussions on whether private or state universities are better (from all points of view). Furthermore, since the start of implementation of Bologna educational programmes in our country and their thorough/shallow realization, these discussions were even more present.

Private university is generally described as educational institution whose funding does not come from taxpayers, but other sources, such as donors or investment. State (public) university is described as educational institution whose funding comes (partly or completely) from taxpayers.

Among the world's most famous private universities are Harvard University, Stanford, M.I.T., Columbia, Princeton University and many others. On the other hand, most famous state universities are University of California, Pennsylvania State University, Texas A&M, ... Furthermore, world's 10 best universities are all private².

A similar ranking has been done in Bosnia and Herzegovina as well, and these data show that first two universities in our country are state universities and the third is a private university.

Even though relatively new in our country, private universities are a group of educational institutions that measures greater interest of students each year. Another issue rising is that of facilities and possibilities ratio in each of the two groups.

Taken all mentioned into consideration, an inevitable question emerges: why do we choose private / state university? What are our motives? Are we aware of the advantages and disadvantages of each? Is our investigation prior to making final decision thorough enough or shallow enough to rely on often deceiving opinion of majority? What is, in the basis, the thing we seek for? Knowledge for life, as the proverb advises, or just mere success in school? Who makes decisions? Where is our society on the liberality and independence ranking list in terms of choosing university? Who is actually the target group - future students, their families, or both? Is the target actually the media which so often creates our opinion on things we do not know enough about? If yes, does this give us the answer to the previously raised question whether we know enough on the institutions that will, surely, modify a big and important part of our lives, not only professional ones, but our personalities in general, or not? Answers to these questions would help a lot in answering the main question of this paper's topic, i.e., “What are the factors that influence state or private university selection?”.

In the following parts of this study, some basic definitions, concepts on work of both groups, research objectives as well as hypothesis of the study will be briefly explained. Methodology section will deal with the way of collecting data. Later on, data will be analyzed using descriptive statistics and presented in the last part of the paper.

Research questions

This research aims to answer questions related to students' university type choice, among which the crucial are:

- i) What factors are students most influenced when deciding on university type choice?
- ii) What are the barriers not to choose one or the other type?
- iii) What is the connection between type of university and student satisfaction?

i) Study aims to answer this and related group of questions in order to understand students' motivation and perception of universities, as well as identify type of students enrolled into each (if any relation);

ii) Answers to these questions will help understand reasons of popularity of one or another university, which will lead to understanding of what should be improved by the universities;

* “Lets learn for life, not the school“

iii) Understanding connection between university type and student satisfaction will reveal if the present image of the universities is true or not and screen possible reasons.

Literature review

Lately, many studies have been done on factors that influence students' choice of university. Here is a short review of the most important ones.

Hua-Li Jian, Sandnes, Frode Eika, Yo-Ping Huang and Yueh-Min Huang (2010) in their paper "Cultural factors influencing Eastern and Western engineering students' choice of university" have had a hypothesis that culture affects students' choice of university. However, the results have shown the hypothesis wrong: culture is rather neutral in this case and students are led by advice and personality differences as well.

Another article, by Demont, Ferguson and Maclean's (2001) investigates various factors that influence future students in their decision-making: high-school grades, parents' opinion, payments and many other and states that the mentioned three are crucial.

Dunnett, Moorhouse, Walsh and Barry have investigated the relationship between fees and students enrollment into universities in their paper "Choosing university: A conjoint analysis of the impact of higher fees on students applying for university in 2012" and the results are very interesting. The study has shown that "students from families where there is no history of attending university will experience more disutility from the higher fees." ("Choosing university: A conjoint analysis of the impact of higher fees on students applying for university in 2012"; abstract).

Another interesting research has been done by Alonderiene and Klimavičiene, "Insights into Lithuanian students' choice of university and study programme in management and economics" (2013.) "The empirical research revealed that when choosing a study program student's personal characteristics as well as study related factors, e.g. career possibilities, study prestige, etc., had the biggest influence. When choosing a university, university reputation and city the university is in were ranked highest. University and city infrastructure and social life were ranked lowest. Regarding the stakeholders having an impact on the decision, parents and current students were ranked highest." ("Insights into Lithuanian students' choice of university and study programme in management and economics").

In terms of ways that students make their research, there is an interesting article by Jane Schmitt, "Internet is a valuable tool for choosing the right college" (2008). The conclusion is, much like the title itself, that the internet is the most helpful tool students use during the potential university research, since it provides quick access to the information, a wide perspective on the issue and different opinions from different points of view and sources.

A distinct and very important study has been done by Moris Triventi and Paolo Trivellato. In "Does graduating from a private university make a difference? Evidence from Italy", they have concluded the following: "Private universities in Italy have distinctive institutional features: they are usually smaller than their public counterparts, are generally located in large cities, offer courses in a restricted range of fields of study, charge higher tuition fees, and hire somewhat younger professors. Yet, it is not clear whether overall they provide better learning environments and teaching quality than public institutions, since they also have a larger share of adjunct lecturers and professors. Not surprisingly, we found that students from upper-class, well educated, and affluent families who had high final marks in secondary school were more likely to attend private universities. Students in private universities were also more likely to have had experiences abroad and were less likely to work while enrolled or to graduate behind schedule. Our research sought to measure the impact of graduating from a private institution against graduating from a public institution by looking at differences in employability as well as in economic and symbolic returns. Our results shed doubt on the presumption that graduating from a private institution offered strong advantages, since graduates from private institutions had no better short-term labour market outcomes than those from public universities."

This study was very helpful for this paper as well, since it comprehensively presented all aspects that this topic can deal with, in a broader sense, from conditions in universities, students' backgrounds, financial state, through possibilities such as doing internship abroad, up to real data on finding job after graduation.

Methodology

Data for the paper were collected using a survey, consisted of 3 parts, 37 items. The questions were created in a way that the answers can clearly reflect a variety of factors (explained further in the results section) influencing students' perception on universities and their decision on choosing them. Target group were students in Bosnia and Herzegovina, attending different universities, fields of study, different years of study as well (to reflect better whether the situation and / or students' opinion has changed or not), in different towns. Totally, 400 questionnaires were distributed. All questions were mandatory to answer in order to create clear image about attitudes of respondents. However, 322 answers were received, and 303 questionnaires were accepted as reliable. The results were analyzed by using the SPSS software. Data were analyzed by performing descriptive statistics. Results of the analysis are presented in following section.

Findings

In this section, gender, age, national, and educational structure of the respondents is shown, as well as type of university attending.

Gender

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Male	149	49.2	49.2	49.2
	Female	154	50.8	50.8	100.0
	Total	303	100.0	100.0	

Table 1: Gender of respondents

In this research, as a sample we used both males and females. In table 1 we can notice that there were 149 male respondents (49.2 %) and 154 female respondents (50.8 %).

Age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-21	132	43.6	43.6	43.6
	21-23	117	38.6	38.6	82.2
	23-25	32	10.6	10.6	92.7
	25+	22	7.3	7.3	100.0
	Total	303	100.0	100.0	

Table 2: Age structure of respondents

The analysis shown there were 132 respondents aged 18–21 (43.6 %), 117 aged 21–23 (38.6 %), 32 aged 23–25 years (10.6 %) and above 25 years old there were 22 respondents (7.3 %).

		Nationality			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bosnian	157	51.8	51.8	51.8
	Turkish	74	24.4	24.4	76.2
	Other	72	23.8	23.8	100.0
	Total	303	100.0	100.0	

Table 3: National structure of respondents

The table 2 shows information about respondents' nationality. Questionnaire was distributed to students of different national backgrounds. There were 157 Bosnians (51.8 %), 74 Turkish (24,4 %) and 72 other nationality (23.8 %).

		Respondant's level of education			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Undergraduate student	225	74.3	74.3	74.3
	Graduate student	78	25.7	25.7	100.0
	Total	303	100.0	100.0	

Table 4: Respondant's level of education

The table shows that 225 subjects taking part in the survey are undergraduate students (74.3 %) and 78 are graduate students (25.7 %).

		Type of university			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Private university	187	61.7	61.7	61.7
	State university	116	38.3	38.3	100.0
	Total	303	100.0	100.0	

Table 5: Type of university (Private/State)

Table 5 shows there were 187 respondents attending private university (61.7 %) and 116 (38.3 %) attending state university.

After the respondents' background statistics, student's priorities in affecting university choice will be shown in the following pages.

Type of university * Father's education level Crosstabulation

Count		Father's education level						Total
		Primary school	High school	Higher expertise	Bachelor's degree	Master degree	Doctor degree	
Type of university	Private university	0	8	33	111	35	0	187
	State university	1	10	24	52	28	1	116
Total		1	18	57	163	63	1	303

Table 6: Type of university*Father's education level dependance relation

Table 6 shows that students enrolled in private university responded their father's education level as follows: primary school 0 students, high school 8, higher expertise 33, bachelor's degree 111, master degree 35 and doctoral degree 0, respectively. Students attending state university responded primary school level 1, high school 10, higher expertise 24, bachelor's degree 52, master degree 28, doctor degree 1, respectively.

Type of university * CGPA in highschool Crosstabulation

Count		CGPA in highschool				Total
		5.0	4.5-4.9	4.0-4.5	3.0-3.9	
Type of university	Private university	69	64	39	15	187
	State university	64	28	18	6	116
Total		133	92	57	21	303

Table 7: Type of university* CGPA in highschool relation

Table 7 shows that in private universities, there are 69 respondents with highschool CPGA 5.0, 64 with 4.5-4.9, 39 with 4.0-4.5, 15 with 3.0-3.9, while those in state universities had CGPA 5.0 – 64 students, 4.5-4.9 – 28, 4.0-4.5 – 18, 3.0-3.9 – 6.

Type of university * Highschool type Crosstabulation

Count		Highschool type			Total
		Private	State / Public	3	
Type of university	Private university	39	148	0	187
	State university	7	108	1	116
Total		46	256	1	303

Table 8: Type of university*type of highschool relation

Table 8 shows that, among respondents, there were only 39 attending private university who also finished private highschool, and 148 finished state highschool. 7 respondents who finished private highschool are now attending state university, and 108 respondents who finished state highschool are attending state university as well.

Type of university * Household income per month Crosstabulation

Count		Household income per month						Total
		Less than 500 KM	500-1000 KM	1000-2000 KM	2000-3000 KM	3000-4000 KM	More than 4000 KM	
Type of university	Private university	9	8	21	56	62	31	187
	State university	4	17	23	28	18	26	116
Total		13	25	44	84	80	57	303

Table 9: Type of university*Household income per month relation

Table 9 shows that there are 9 students with household income less than 500 KM enrolled in private university, while with the same income in state university there were 4 respondents. Income of 500-1000 KM was encircled by 8 students in private university and 17 in state university. 1000-2000 KM was encircled by 21 private university and 23 state university students. 2000-3000 by 56 and 28 students in private and state universities, respectively. 3000-4000 KM income was marked by 62 private and 18 state university students and more than 4000 KM by 31 private university and 56 state university students.

Type of university * Scholarship value Crosstabulation

Count		Scholarship value					Total
		the most important - eliminatory factor	very important factor	moderately important factor	factor of low importance, but taken into consideration	not important at all / no influence	
Type of university	Private university	47	43	33	16	48	187
	State university	14	12	25	42	23	116
Total		61	55	58	58	71	303

Table 10: Scholarship importance and type of university relation

Table 10 shows the relation between importance of obtaining a scholarship and choice of university. 47 students from private university marked this factor as the most important, while there were 14 from state university of the same opinion. This is a very important factor for 43 students from private universities and 12 from state universities; moderately important for 33 students from private and 25 from state university; factor of low importance for 16 students from private and 42 from state university and not important at all for 48 private university students and 23 state university students.

The following 2 tables, representing direct recognition of factors' no 1. importance level for choice of university, are of crucial importance for the study:

University	Factor											
	Parent's opinion		Teacher's advice		Advertising impact		Visit to campus		Scholarship value		Institution's reputation	
Private	56	29%	20	10%	9	4%	50	26%	48	25%	61	32%
State	38	32%	6	5%	3	2%	8	6%	10	8%	83	71%

University	Factor											
	Quality of adm. And academic services		Religious atmosphere		Student/Professor ratio		Facilities and equipment		University tradition		Failed to enroll into first choice	
Private	92	49%	1	0,5%	12	6%	42	22%	16	8%	13	6%
State	92	79%	0	0%	1	0,8%	2	1%	75	64%	0	0%

Tables 11 and 12: Factors no 1. importance level (the most important / eliminatory factor) ratio among private and state universities according to different factors

Tables 13 and 14 show the no 2 importance level for factors:

University	Factor											
	Parent's opinion		Teacher's advice		Advertising impact		Visit to campus		Scholarship value		Institution's reputation	
Private	94	50%	20	10%	130	69%	109	58%	43	23%	45	24%
State	66	56%	6	5%	23	19%	54	46%	12	10%	50	43%



University	Factor											
	Quality of adm. And academic services		Religious atmosphere		Student/Professor ratio		Facilities and equipment		University tradition		Failed to enroll into first choice	
Private	79	42%	29	15%	136	72%	117	62%	16	8%	20	10%
State	59	50%	0	0%	45	38%	40	34%	34	29%	12	10%

Table 13, 14: Important factors ratio

The following tables (15, 16, 17, 18, 19) represent the frequency and level of students' responses in terms of university entrance exam difficulty, passing an exam difficulty, getting A/B grade requirements, university reputation and satisfaction:

Type of university * The university exam was difficult Crosstabulation

Count		The university exam was difficult					Total
		Completely agree	Agree	Undecided	Disagree	Absolutely disagree	
Type of university	Private university	0	21	122	35	9	187
	State university	20	57	32	5	2	116
Total		20	78	154	40	11	303

Type of university * Passing exam in this university is difficult Crosstabulation

Count		Passing exam in this university is difficult			Total
		Completely agree	Agree	Undecided	
Type of university	Private university	1	95	91	187
	State university	9	84	23	116
Total		10	179	114	303

Type of university * Getting A or B grades is difficult Crosstabulation

Count		Getting A or B grades is difficult			Total
		Completely agree	Agree	Undecided	
Type of university	Private university	110	74	3	187
	State university	80	36	0	116
Total		190	110	3	303

Type of university * The university has good reputation Crosstabulation

Count		The university has good reputation				Total
		Completely agree	Agree	Undecided	Disagree	
Type of university	Private university	4	140	42	1	187
	State university	43	66	7	0	116
Total		47	206	49	1	303

Type of university * The university fulfilled my expectations Crosstabulation

Count		The university fulfilled my expectations					Total
		Completely agree	Agree	Undecided	Disagree	Absolutely disagree	
Type of university	Private university	7	131	43	6	0	187
	State university	38	57	18	0	3	116
Total		45	188	61	6	3	303

Discussion

Among 303 respondents, 149 of which male and 154 female, there is no significant relation of gender and choice of university type. All students of Turkish nationality were students at private universities, which is a consequence and in direct relation to language of instruction. Table 7 implies that students with higher CGPA in highschool more often choose state university. This is exception only in 5.0 CGPA, where there is almost equal ratio. Household income and type of university results are rather interesting, since the percentage of students in private and state universities with income less than 500 KM is almost the same (4 and 3% respectively) among the participants. However, this unusual fact can be explained through the Table 10, where 25 % of students answered that crucial factor for enrolling in a private university was getting a scholarship and only 12% responded the same in case of state university. this ratio even increases as students mark this factor as „very important“: 22% in private universities and 10% in state universities did so. This shows that offering a scholarship is a good way of attracting students to enroll into a university and ranks high in their factors list.

In direct evaluating of factors, students of state and private universities answered almost equally in terms of parents' impact on their decision. However, teachers had greater significance for those enrolling into private universities, which shows possible higher activity of private highschools teachers as well (this must be further analysed; might be a hypothesis for some future study). Advertising impact was ranked as no 1 impact factor by 4% private universities and 2 % state universities, and no 2 significance factor by even 69 % of private and only 19 % state universities students. This shows that the media is a powerful means and that private universities generally do have better advertising. This is a recommendation for state universities to improve their advertising strategies. Visit to campus, scholarship value, student/professor ratio, facilities and equipment available are all the factors highly ranked by majority of private universities

students and rather poorly ranked by state university students, which is a clear implication that the latter do not offer enough quality equipment, facilities, scholarships and that private ones have better academic staff number per student. On the other hand, six percent students enrolled in private universities claimed their crucial factor for choosing university was failure to get enrolled in their first choice university. In addition, a significantly higher number of state university students stated that the entrance exam was difficult, which implies that the enrollment standards and requirements are more strict in state universities. This is a guideline for academic admission improvement for private state universities.

Generally, most of the students stated that passing an exam is somewhat difficult and that getting A/B grade is difficult, regardless of being a private or state university student. This should, however, be taken with reserve, due to the fact that the survey has mostly been done in the week prior to exam week, so the students' subjectiveness has surely increased.

Another interesting result has been acquired by comparing students' satisfaction with university. Only 3 % of private university students said they are completely satisfied with their university, while 32 % of those enrolled in state universities said the same. However, 70 % private university students replied they are very satisfied with university, while this percentage was less for state university students – 49 %. And in the end, none of the students from private university stated he/she is totally dissatisfied with university, while 2 % those from state university claimed so. To conclude, private universities students are generally very satisfied with their university, which can surely be improved, since there were no students that were absolutely satisfied, yet there are no dissatisfied students either. State university students are very satisfied with their university, but there are some missings that must be improved, since a number of students is completely dissatisfied.

Conclusion

In Bosnian and Herzegovinian society, nowadays, there are a number of relatively newly established institutions that are, year by year, gaining more and more recognition and student number. However, some of them still cope with the lack of trust by potential students and their parents, marked as no 1 factors in impacting future students' decisions. In the same time, there are tradition-secured state institutions, which still rank higher than private ones. There are a number of factors that impact it. As stated above, crucial one is tradition, quality, trust. On the other hand, main lacks of these institutions are very old, inadequate facilities, lack of equipment and too low academic staff/student ratio. These are the things which private ones are excellent in. In the same time, these are the highlights of the study – main factors influencing students' choice of university type.

Predictions based on these results show that, in the future, private universities might take the lead, as they will gain experience, in the case that state universities do not urgently improve the above listed missings.

Recommendation for future research

During the analysis of the surveys collected, some missings of the questionnaire itself were noted. Recommendation for future research is that a higher number of respondents should be obtained. They should also be more diverse (e.g. more universities, attending different faculties in those universities, higher nationality segmentation, more graduate students, ...). Also, there should be a possibility for respondents to write free answers, in order to get new responds and broaden the number of factors, which would lead to more accurate results.

References:

1. Alonderiene, Raimonda; Klimavičiene, Asta (2013) "Insights into Lithuanian students' choice of university and study programme in management and economics", *Journal of Contemporary Management*; 2013, Vol. 18, 1.
2. Andrew Dunnett, Jan Moorhouse, Caroline Walsh, Cornelius Barry (2012) „Choosing a University: A conjoint analysis of the impact of higher fees on students applying for university in 2012“, *Tertiary Education and Management*, pp. 1-22.

3. Hua-Li Jian, Frode Eika Sandnes, Yo-Ping Huang, Yueh-Min Huang (2010) „Cultural factors influencing Eastern and Western engineering students' choice of university“, *European Journal of Engineering Education*, vol. 35, no. 2, pp. 147-160.
4. Moris Triventi, Paolo Trivellato (2012); „Does Graduating from a Private University Make a Difference: Evidence from Italy“; *European Journal of Education*, Vol. 47, No. 2.
5. Torben Drewes, Christopher Michael (2006) „How do students choose a university?: an analysis of applications to universities in Ontario, Canada“; *Research in Higher Education*, Vol. 47, No. 7. pp. 781-800.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

ISSN 2219-8229

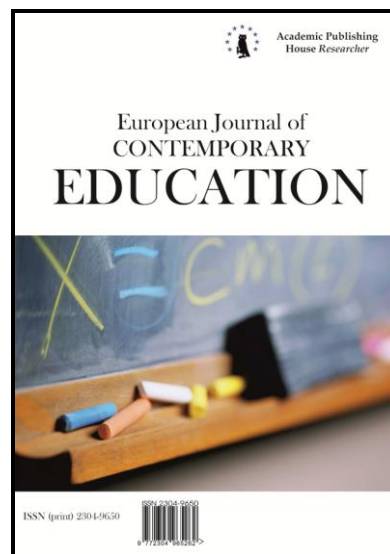
E-ISSN 2224-0136

Vol. 9, No. 3, pp. 160-167, 2014

DOI: 10.13187/ejced.2014.9.160

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.



UDC 378

Overcoming Deformations of the Legal Consciousness of Teenagers through the Medium of Teaching Humanities Subjects

Elena N. Katysheva

Sochi State University, Russian Federation

E-mail: kat-123-123@yandex.ru

Abstract

This article proposes a model for teaching humanities subjects, which is oriented towards overcoming deformations of the legal consciousness of teenagers. The author provides a description of the model's aims, content, stages, and procedural characteristics. The author views the learning process as the opportunity to forestall illicit behavior by the underage.

Keywords: legal consciousness; teenager; deformations of the legal consciousness of teenagers; teaching humanities subjects.

Введение

Перемены, произошедшие на рубеже XX и XXI столетий в общественном правовом сознании россиян (новая правовая система государства, значительная криминализация общества), а также изменения в системе образования, затронувшие, в том числе, и процесс формирования правосознания подрастающего поколения, вывели исследование проблемы правосознания, его формирования и деформаций на новый виток актуальности. Наблюдающиеся в подростковой среде негативные тенденции, в частности, нарастание правовой безграмотности и нигилизм подростков; изменение представлений о границах допустимого, правилах и нормах поведения в обществе; принятие ложных ценностей, транслируемых СМИ; проникновение в молодежную субкультуру элементов криминальной культуры; рост подростковой преступности – указывают на необходимость усиления работы школы по преодолению деформаций правосознания учащихся. Уже в подростковом возрасте правосознание школьников может быть подвержено различным деформациям.

Преодоление некоторых деформаций правосознания целесообразно в обучении гуманитарным предметам.

Изучение школьной практики показывает, что предупреждением противоправного поведения подростков в школе занимаются социальные педагоги, классные руководители, заместители директоров по воспитательной работе и педагоги-психологи. При этом остается невостребованным богатый потенциал процесса обучения гуманитарным предметам, которым принадлежит ведущая роль в формировании правосознания подростков.

В отечественных государственных образовательных стандартах вопросам правового образования уделяется недостаточно внимания: образовательная область «Обществознание», представленная предметами история России и всеобщая история, география, обществознание и экономика, не в полной мере закрывает пробел, образовавшийся после отказа от изучения курса «Основы советского государства и права».

В теории правового образования имеет место неразработанность вопросов учета видов деформаций правосознания, которым подвержены подростки, и индивидуального педагогического воздействия на них в зависимости от этого.

Следует признать, что в обучении школьников гуманитарным предметам остаются не полностью исследованными такие важные вопросы, как теоретическое обоснование возможностей преодоления деформаций правосознания подростков в рамках их обучения гуманитарным предметам и разработка научно-методических основ процесса преодоления деформаций правосознания подростков.

Материалы и методы

Для начала нам необходимо выполнить типизацию деформаций правосознания подростков, которая будет положена в основу целепостановки процесса преодоления деформаций правосознания подростков средствами гуманитарных предметов.

Определив сущность, специфику и функции деформаций правосознания подростков и выделив деформаций правосознания подростков, преодоление которых возможно в процессе обучения гуманитарным предметам, мы разработали и опытно-экспериментально апробировали модель процесса преодоления деформаций правосознания подростков средствами обучения гуманитарным предметам. Мы разработали содержательное, инструментально-технологическое и организационно-управленческое обеспечение процесса преодоления деформаций правосознания подростков; структурировали и систематизировали педагогический инструментарий в контексте задач основных этапов процесса преодоления деформаций правосознания подростков.

Обсуждение

Анализ основных подходов к определению сущности, структуры и функций правосознания в исследованиях по педагогике, юридической психологии и криминологии показал, что правосознание понимается как сфера сознания, отражающая правовую действительность в форме юридических знаний и умений ими пользоваться, оценочных отношений к праву и практике его применения, правовых установок и ценностных ориентаций, регулирующих человеческое поведение в юридически значимых ситуациях. Правосознание включает интеллектуальный (когнитивный, познавательный), интеллектуально-эмоциональный (ценностный) и интеллектуально-эмоционально-волевой (поведенческий) компоненты, выполняющие соответственно познавательную, оценочную и регулятивную функции.

Понятия «кризис правосознания», «недуг правосознания», «противоречия в правосознании», «деаксиологизация правосознания», «дефект (дефектность) правосознания» «деформация правосознания» и «деформированное правосознание», используемые в юридической психологии и теории права для определения искаженного отражения правовой действительности, являются синонимичными. Анализ указанных понятий позволил выделить сущностные признаки деформаций правосознания:

- неадекватность отражения правовой действительности;
- открытость, выражающаяся в способности деформаций правосознания к взаимодействию и взаимопроникновению с деформациями других форм сознания (нравственного, политического, религиозного).

– лабильность, характеризующаяся постоянным развитием содержания деформаций под воздействием различных факторов (социальных, внутриличностных).

Понятийный анализ указывает на многоплановость *деформаций индивидуального правосознания* и в этой связи на необходимость включения в содержание данного понятия искаженного отражения человеком правовой действительности, а именно: несформированность или пробельность структурных элементов правосознания; противоречия между компонентом (компонентами) индивидуального правосознания и господствующим общественным правосознанием, а также между или внутри этих компонентов.

Проведенный анализ существующих деформаций правосознания позволил уточнить место правовой индифферентности в ряду форм деформаций, а также выделить и описать такие разновидности деформаций как правовая иллюзорность и виды правового нигилизма – общеправовой и частные (институциональный, бюрократический и коррупционный).

Деформации индивидуального правосознания выполняют содержательную, мировоззренческую, противоправную, идентифицирующую и защитную (эго-защитную) функции, раскрытие которых является еще одним весомым аргументом в пользу необходимости усиления работы по преодолению деформаций [1]. Анализ характеристик существующих видов деформаций правосознания подростков позволил нам выделить те из деформаций, преодоление которых возможно в рамках процесса обучения гуманитарным предметам. К их числу относятся все проявления правового инфантилизма и правового нигилизма, а также правовая индифферентность [2].

Проведенный анализ содержания гуманитарных предметов говорит об их больших возможностях в осуществлении процесса преодоления деформаций правосознания учащихся. В содержании основного общего образования по *обществознанию* значительное место занимают знания о правовом регулировании общественных отношений, социальные навыки, умения, совокупность моральных норм и гуманистических ценностей; правовые нормы, лежащие в основе правомерного поведения. Обучение *истории* ориентировано, прежде всего, на личностное развитие учащихся, использование потенциала исторической науки для социализации подростков, формирования их мировоззренческих убеждений и ценностных ориентаций. Интегративное взаимодействие курсов истории и обществоведения позволяет учащимся критически воспринимать получаемую социальную информацию, осмысленно изучать многообразие моделей поведения, существующих в современном обществе. На уроках *литературы* формируются духовный облик и нравственные ориентиры подрастающего поколения. Школьники постигают категории добра, справедливости, чести, патриотизма, любви к человеку, семье. Вместе с историей и обществознанием литература обращается к проблемам, непосредственно связанным с общественной сущностью человека, формирует у подростков активное отношение к действительности.

Возможности гуманитарных предметов для организации процесса преодоления деформаций правосознания подростков конкретизированы в осуществленном нами анализе тематического планирования по отечественной истории и истории зарубежных стран, обществознанию и литературе для 9 классов с точки зрения акцентирования внимания на компонентах содержания образования правовой направленности, утверждаемых правовых ценностях и формируемых правовых чувствах. Однако успешная реализация потенциала указанных учебных предметов требует разработки специального подхода к структурированию и отбору содержания образования, постановки целей и подбора инструментального обеспечения данного процесса.

Таким образом, необходимо разработать модель процесса преодоления деформаций правосознания подростков средствами обучения гуманитарным предметам. Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта моделирования, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования: наглядность, определенность и объективность. Мы придерживались взглядов на моделирование педагогических процессов, изложенных в работах Ю. К. Бабанского [3], В. П. Беспалько [4], А. А. Кирсанова [5] и Ю. С. Тюнникова [6, 7].

Для начала сформулируем проектные позиции моделируемого процесса. К ним относятся:

- детерминированность ФГОС основного общего образования; междисциплинарная интеграция гуманитарных предметов, преемственность и целостность;
- системно-усложняющееся развертывание правового содержания учебного материала в адекватных формах активной познавательной деятельности учащихся сообразно структуре индивидуального правосознания; проектность;
- внедрение исследовательского компонента в систему взаимосогласованных действий учителей и учащихся; проблемность;
- аксиологичность;
- рефлексия юридически значимого поведения, а также его принципы (принципы системности, генерализации правовых ценностей, персонифицированности, вариативности, практико-ориентированности, опоры на положительные качества учащихся, сознательности и активности).

Основываясь на данных принципах и проектных позициях, осуществляется структурирование и отбор содержания образования. Моделируемый процесс предполагает три этапа: диагностико-мотивационный, практико-ориентированный и самопроектный.

Целью *диагностико-мотивационного* этапа является выявление у подростков деформаций правосознания и формирование мотивации к их преодолению и развитию своего правосознания. Задачи этапа: выявление деформаций правосознания, диагностика имеющегося социального опыта и актуальных интересов подростков в правовой сфере; демонстрация значимости правовых знаний и умений, раскрытие личностных и социальных целей преодоления деформаций правосознания и овладения правовыми знаниями; актуализация и систематизация имеющихся правовых знаний с опорой на жизненный опыт.

Практико-ориентированный направлен на преодоление деформаций когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов правосознания. Задачи этапа: создание условий для овладения учащимися базовыми правовыми знаниями, понимания подростками сущности правовых явлений, типичных противоречий и коллизий в сфере права, в том числе на примере конкретных жизненных ситуаций, характерных для данного возраста; преодоление правовых мифологем и искажений в правовых представлениях подростков; коррекция отрицательного и индифферентного отношения к явлениям правовой жизни, формирование положительного отношения к законопослушному поведению; формирование умений применять правовые знания в различных практических ситуациях; расширение спектра социальных ролей, характерных для различных правовых ситуаций, формирование умений осуществлять выбор вариантов законопослушного поведения в моделируемых ситуациях.

Цель *самопроектного* этапа – формирование готовности осуществлять самопроектирование законопослушного поведения (в моделируемых ситуациях). Задачи этапа: отработка навыков осуществления рефлексии, самодиагностики, самоанализа и самооценки своего правового поведения в моделируемых ситуациях; формирование умений составлять программы развития себя как участника правовых отношений, проектировать свое поведение сообразно правовым нормам.

Опишем инструментальное и содержательное наполнение выделенных этапов.

На *диагностико-мотивационном этапе* применяются следующие дидактические средства: анкетирование подростков; система соотносимых само- и взаимооценок учащихся, оценок педагогов; наблюдение поведения подростков в естественных и специально создаваемых учителем ситуациях; дискуссионные методы; творческие задания; предварительные логические задания; дидактические игры репродуктивного характера.

Анкетирование подростков дает возможность определить наличие у них деформаций правосознания; выявить правовые знания учащихся и умения ими пользоваться; систему оценок и мнений по правовым вопросам, то есть оценочных отношений к праву, практике его исполнения и применения; а также правовые установки, организуемые в систему ценностных ориентаций. Результаты *опроса педагогов* и *взаимооценивания учащимися друг друга* дополняют и корректируют данные, полученные в ходе анкетирования подростков, они получают стороннее мнение о себе как о субъектах правовых отношений. При этом также формируется познавательный интерес учащихся к вопросам права и отчасти

решается задача мотивации. *Наблюдение* поведения подростков в естественных и специально создаваемых учителем ситуациях используется для диагностики правосознания и выявления его деформаций у учащихся. *Дискуссионные методы* также служат средством диагностики. Причем они позволяют не только выявить уровень правосознания и наличие его деформаций, но и определить имеющийся социальный опыт и область актуальных интересов подростков в правовой сфере.

Постановке личностных целей изучения правовых знаний способствует выполнение подростками *творческих заданий*. Активизации внимания и мыслительной деятельности учащихся во время восприятия нового, целенаправленности восприятия и повышению интереса школьников к вопросам правовой направленности способствуют *предварительные задания*. Для актуализации и систематизации имеющихся правовых знаний учащихся используются *дидактические игры*.

Эффективное решение задач *практико-ориентированного этапа* обеспечивают следующие дидактические средства: проблемное обучение (создание и разрешение проблемных вопросов, проблемных и проблемно-конфликтных ситуаций, решение проблемных задач); личностно-ориентированные ситуации; метод социальных проб; метод кейсов; тренинговые технологии (когнитивные и социально-ролевые тренинги); дидактические игры; метод дискуссии; элементы антимифологемных технологий (упражнения и приемы «найди ядро противоречий», «создай противоречие», «поймай мифологему», «создай защитную стену», «потаенная мудрость», «создай и развенчай миф»).

Понимание подростками сущности правовых явлений, типичных противоречий и коллизий в сфере права благодаря *проблемному обучению* происходит более эффективно. Овладение учащимися базовыми правовыми знаниями происходит при помощи включения в традиционное изложение *проблемных вопросов* и *проблемных ситуаций*. Формированию положительного отношения к праву и опыту его применения в процессе овладения знаниями способствует также использование такого эффективного интерактивного метода познания как *дискуссия*. С ее помощью можно осуществлять преобразование и изменение установок, проводить тренинг определенных качеств и свойств правосознания.

На *практико-ориентированном этапе* применяются ролевые и деловые игры («меняемся ролями», «я и моя фирма», «пресс-конференция» и многие др.). Они предназначены для преодоления искажений, мифологем, ложных и ошибочных правовых представлений подростков, коррекции их отрицательного и индифферентного отношения к правовой действительности. Разработанные Ю. С. Тюнниковым и М. А. Мазниченко *антимифологемные технологии* включают такие упражнения и приемы как «найди ядро противоречий», «создай противоречие», «поймай мифологему», «создай защитную стену», «создай и развенчай миф», «потаенная мудрость» [8]. Они направлены на преодоление *педагогических мифологем* школьников. Однако некоторое изменение содержательной стороны перечисленных дидактических средств позволяет использовать их для преодоления мифологем, искажений, ложных и ошибочных представлений подростков *в сфере права*, а также для коррекции отрицательного и индифферентного отношения учащихся *к правовой действительности*.

Развитию умений личностного выбора в нестандартных жизненных ситуациях правового характера и преодолению деформаций эмоционально-ценностной сферы правосознания способствует разрешение разнообразных видов *личностно ориентированных ситуаций*.

Метод социальных проб, рассматриваемый в концепции социальных проб М. И. Рожкова [9] как фактор социализации учащихся, также является действенным средством формирования положительного отношения к законопослушному поведению, содействует расширению спектра социальных ролей, связанных с умением ориентироваться в правовых ситуациях, осуществлять выбор вариантов законопослушного поведения в моделируемых ситуациях.

Метод кейсов помогает установить оптимальное сочетание теоретического и практического аспектов обучения. Отличительной особенностью использования анализа конкретных ситуаций в образовательном процессе является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Виды применяемых при этом кейсов разнообразны:

это ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки и ситуации-проблемы. Содержательно материал в таких кейсах имеет признаки организационной конфликтности, многовариативности методов принятия решений и альтернативности самих решений, субъективности и ролевого поведения, динамики событий и возможности реализации предложенного решения.

Тренинг позволяет участникам сознательно пересмотреть сформированные ранее стереотипы. В данном случае тренинг – один из специфических способов получения личностного опыта юридически значимого поведения. Подростки не усваивают насильно внедряемые правовые стандарты, а развивают себя сами. В ходе тренинга происходит смена внутренних установок участников, появляется определенный опыт позитивного отношения к правоприменительной практике в целом, к себе как к субъектам, умеющим распознавать и оценивать правовые события, находить варианты законопослушного поведения, взаимодействовать с другими участниками.

На *самопроектном этапе* используются следующие дидактические средства: элементы технологий саморазвития личности учащихся (в том числе приемы и методы формирования и поддержания мотивации к самостоятельной работе по преодолению имеющихся деформаций правосознания); элементы антимифологемных технологий [10]; дидактические игры [11, 12, 13]; социальные ситуации-пробы; учебные исследования; социальное проектирование.

В течение учебного года подростки проходят через все три этапа, в каждом последующем учебном году цикл этапов повторяется. При этом расширяются объем содержания образования, умения учащихся осуществлять процесс познания посредством методов и приемов, используемых на каждом этапе, с каждым годом также переходит на качественно более высокий уровень. Конкретизируем сроки реализации каждого этапа.

Подростковый возраст охватывает период обучения школьников с 5 по 9 классы общеобразовательной школы. Прохождение *диагностико-мотивационного* этапа осуществляется в начале каждого учебного года. Этап занимает от двух до трех недель первой учебной четверти. В 5–7 классах диагностико-мотивационный этап обыкновенно длится большее количество времени. Это в том числе связано с тем, что, в младшем подростковом возрасте школьники еще только знакомятся с приемами и методами работы, используемыми в рамках диагностико-мотивационного этапа, тогда как к 8–9 классам подростками данные приемы и методы уже освоены в полном объеме, поэтому выполнение необходимых заданий происходит быстрее, и организация деятельности школьников в рамках решения задач этапа занимает меньшее количество учебного времени.

Практико-ориентированный этап в границах учебного времени занимает период с третьей-четвертой недели первой учебной четверти, всю вторую четверть и половину третьей четверти учебного года. Т.е. в общей сложности продолжительность данного этапа составляет порядка семнадцати – восемнадцати учебных недель.

И, наконец, третий – *самопроектный* – этап длится с середины третьей четверти и до конца каждого учебного года, и занимает таким образом четырнадцать учебных недель.

Такие сроки обусловлены особенностями содержания образования, методами и приемами, используемыми в рамках того или иного этапа, и временем, необходимым для достижения целей и решения задач каждого из этапов.

Результаты

Мы содержательно раскрыли цели, функции, логику, этапы, содержание и педагогический инструментарий процесса обучения гуманитарным предметам. Проведенная в условиях общеобразовательной школы опытно-экспериментальная проверка разработанной модели данного процесса подтверждает его эффективность.

Заключение

Процесс обучения гуманитарным предметам, ориентированный на преодоление деформаций правосознания подростков, позволяет эффективно бороться с правовой индифферентностью и всеми проявлениями правового нигилизма (общеправовым, институциональным, аксиологическим, бюрократическим и коррупционным) и правового

инфантилизма (несформированностью и пробельностью правосознания и правовой иллюзорностью).

Примечания:

1. Катыхшева, Е. Н. Функции деформаций индивидуального правосознания / Е. Н. Катыхшева // Сб. матер. XII всерос. науч.-практ. конф., Сочинский государственный университет [Электронный ресурс] / под ред. И.Б. Шуванова и др. – Электрон. текст. дан. (1 файл 2,8 Мб) Вып. 2. Киров: МЦНИП, 2013. С. 374-375.

2. Катыхшева, Е. Н. Формирование правосознания в зависимости от наличия его деформаций у подростков / Е. Н. Катыхшева // Дружининские чтения : Матер. 11-й всерос. науч.-практ. конф. Сочи : РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2012. С. 154-155.

3. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : Дидактический аспект [Текст] / Ю. К. Бабанский. М. : Педагогика, 1982. 192 с.

4. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. М. : Педагогика, 1989. 192 с.

5. Кирсанов, А. А. Развитие творческой активности учащихся в педагогическом процессе [Текст] / А. А. Кирсанов, Ж. А. Зайцева. Казань, 1995. 103 с.

6. Тюнников, Ю. С. Проектные позиции и алгоритм проектирования инновационного педагогического процесса [Текст] / Юрий Станиславович Тюнников // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах : Матер. 3-й междунар. науч.-метод. конф. Сочи : РИО СГУТиКД, 2000. С. 81-84.

7. Тюнников, Ю. С. Проектные характеристики учебно-познавательных барьеров [Текст] / Ю.С.Тюнников // Развитие творческих способностей личности в условиях гуманизации образования : Тез. междунар. семинара. Сочи : СФРГПУ им А. И. Герцена, 1996. С. 15-18.

8. Тюнников, Ю. С. Педагогическая мифология [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

9. Рожков, М. И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся [Текст] / М. И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. 1994. №1. С. 16-19.

10. Тюнников, Ю.С. Педагогическая мифология как область теоретического знания: некоторые актуальные проблемы [Текст] / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко // Наука и школа. 2004. № 5. С. 12-18.

11. Тюнникова, С. М. Самопроектирование и качественная устойчивость дидактической игры [Текст] / С.М.Тюнникова // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах : Матер. 3-й междунар. науч.-метод. конф. Сочи, 2000. С. 99-101.

12. Казаков, И.С. Самопроектирование – анализ понятия // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2011. № 2. С. 130-133.

13. Tkachenko M.V. On Competency Building Approach in Education Activities of Vocational-Technical Schools Students // European Journal of Social and Human Science, 2014, Vol.(3), № 3, pp. 156-162.

References:

1. Katysheva, E. N. Funktsii deformatsii individual'nogo pravosoznaniya / E. N. Katysheva // Sb. mater. XII vseros. nauch.-prakt. konf., Sochinskii gosudarstvennyi universitet [Elektronnyi resurs] / pod red. I.B. Shuvanova i dr. – Elektron. tekst. dan. (1 fail 2,8 Mb) Vyp. 2. Kirov: MTsNIP, 2013. S. 374-375.

2. Katysheva, E. N. Formirovanie pravosoznaniya v zavisimosti ot nalichiya ego deformatsii u podrostkov / E. N. Katysheva // Druzhininskie chteniya : Mater. 11-i vseros. nauch.-prakt. konf. Sochi : RITs FGBOU VPO «SGU», 2012. S. 154-155.

3. Babanskii, Yu. K. Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy : Didakticheskii aspekt [Tekst] / Yu. K. Babanskii. M. : Pedagogika, 1982. 192 s.

4. Bepal'ko, V. P. Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii [Tekst] / V. P. Bepal'ko. M. : Pedagogika, 1989. 192 s.

5. Kirsanov, A. A. Razvitie tvorcheskoi aktivnosti uchashchikhsya v pedagogicheskom protsesse [Tekst] / A. A. Kirsanov, Zh. A. Zaitseva. Kazan', 1995. 103 s.
6. Tyunnikov, Yu. S. Proektnye pozitsii i algoritm proektirovaniya innovatsionnogo pedagogicheskogo protsessa [Tekst] / Yurii Stanislavovich Tyunnikov // Proektirovanie innovatsionnykh protsessov v sotsiokul'turnoi i obrazovatel'noi sferakh : Mater. 3-i mezhdunar. nauch.-metod. konf. Sochi : RIO SGUTiKD, 2000. S. 81-84.
7. Tyunnikov, Yu. S. Proektnye kharakteristiki uchebno-poznavatel'nykh bar'erov [Tekst] / Yu.S.Tyunnikov // Razvitie tvorcheskikh sposobnostei lichnosti v usloviyakh gumanizatsii obrazovaniya : Tez. mezhdunar. seminar. Sochi : SFRGPU im A. I. Gertsena, 1996. S. 15-18.
8. Tyunnikov, Yu. S. Pedagogicheskaya mifologiya [Tekst] : ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po ped. spetsial'nostyam / Yu. S. Tyunnikov, M. A. Maznichenko. M. : Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2004.
9. Rozhkov, M. I. Sotsial'nye proby kak faktor sotsializatsii uchashchikhsya [Tekst] / M. I. Rozhkov // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. 1994. №1. S. 16-19.
10. Tyunnikov, Yu.S. Pedagogicheskaya mifologiya kak oblast' teoreticheskogo znaniya: nekotorye aktual'nye problemy [Tekst] / Yu. S. Tyunnikov, M. A. Maznichenko // Nauka i shkola. 2004. № 5. S. 12-18.
11. Tyunnikova, S. M. Samoproektirovanie i kachestvennaya ustoichivost' didakticheskoi igry [Tekst] / S.M.Tyunnikova // Proektirovanie innovatsionnykh protsessov v sotsiokul'turnoi i obrazovatel'noi sferakh : Mater. 3-i mezhdunar. nauch.-metod. konf. Sochi, 2000. S. 99-101.
12. Kazakov, I.S. Samoproektirovanie – analiz ponyatiya // Vestnik Sochinskogo gosudarstvennogo universiteta turizma i kurortnogo dela. 2011. № 2. S. 130-133.
13. Tkachenko M.V. On Competency Building Approach in Education Activities of Vocational-Technical Schools Students // European Journal of Social and Human Science, 2014, Vol.(3), № 3, pp. 156-162.

УДК 378

Преодоление деформаций правосознания подростков средствами обучения гуманитарным предметам

Елена Николаевна Катышева

Сочинский государственный университет, Российская Федерация
E-mail: kat-123-123@yandex.ru

Аннотация. В статье предлагается модель обучения гуманитарным предметам, ориентированная на преодоление деформаций правосознания подростков. Дается описание целей, содержания, этапов и процедурных характеристик модели. Автор рассматривает процесс обучения как возможность предупреждения противоправного поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: правосознание; подросток; деформации правосознания подростков; обучение гуманитарным предметам.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

ISSN 2219-8229

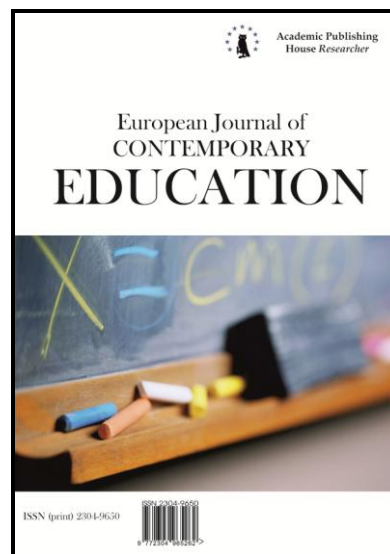
E-ISSN 2224-0136

Vol. 9, No. 3, pp. 168-174, 2014

DOI: 10.13187/ejced.2014.9.168

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.



UDC 378

The Value and Purport of Pedagogical Deeds: the Dialectics of Fusion

Valentina V. Krylova

Sochi State University, Russian Federation
PhD (Pedagogy)

Abstract

This article examines the term “deed” within various areas of science, which provides a productive opportunity for analysis in determining the essential attributes of pedagogical deeds and determining their phase structure. The author comes to the conclusion that pedagogical deeds are a key element of the entire educational process and have their own ideology, methodology, and technology.

Keywords: deed; pedagogical deed; essential attributes of pedagogical deeds; phase structure of pedagogical deeds.

Введение

Феномен поступка привлекает внимание давно. Его изучали и активно применяли в своих практиках Конфуций, Сократ, Платон, Эпикур, представители многочисленных философский и религиозных учений. Разнообразную концептуальную интерпретацию поступок получил в работах Канта, Гегеля, Гете, Сартра, Лосева, Бахтина и многих других.

В последнее время усиливается внимание к педагогическому поступку, однако он по-прежнему остается слабо изученным феноменом. Многолетнее изучение опыта молодых педагогов показывает, что в своих поступках они редко руководствуются какими-то выстроенными стратегиями и чаще всего полагаются на интуицию. При этом совершаемые поступки зачастую опираются на шаблоны и образцы, почерпнутые из сферы бытового общения, а не из передовой педагогической практики или же педагогической классики.

Обсуждение

Для изучения природы поступка необходимо рассмотреть особенности понятия поступка в различных научных областях, которые, на наш взгляд, могут помочь в определении сущности педагогического поступка.

Поступок, в толковом словаре русского языка, определяется как «совершенное кем-то действие..., решительное, активное действие в сложных обстоятельствах» [1, с. 571].

В философии поступок представлен как действие или бездействие, требующее напряжения ума и души и характеризуется силой и качеством этого напряжения [2].

В.М. Стрельцова подчеркивает, что в классической философии поступок рассматривался только в его неизменности, как некоторое понятие, абстрактное и лишённое жизни. В современной философии преобладает мнение по поводу того, что поступок не существует как таковой, поступок всегда «поступают», совершают, т.е. поступок неотделим от человека, от субъекта, который его осуществляет [3].

В этике поступок рассматривается как клеточка нравственной деятельности; действие, рассматриваемое с точки зрения единства мотива и последствий, намерения и дел, целей и средств [4].

Поступок в психиатрии рассматривается как сложная единица поведения, имеющая начало и окончание с некими важными последствиями для индивида и других людей; как решительное, активное действие человека в сложных обстоятельствах; как намеренное действие человека [5].

В области социологии поступок определяется как социально оцениваемый акт поведения, побуждаемый осознанными мотивами [6].

В психологии поступок рассматривается как сознательное действие, в котором проявляется нравственная установка человека и в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, самому себе, социальной группе, обществу, природе в целом [7].

Поступок – это действие, приводящее к юридическим последствиям, независимо от намерения лица, совершившего это действие. Такое определение мы встречаем в определении юридического поступка [8].

В профессиональной этике сотрудников органов внутренних дел поступок является основным элементом, ядром нравственной практики и представляет собой действие личности, рассмотренное с точки зрения его мотива и намерения, целей и используемых средств, а также индивидуальных и социальных последствий определен дел [9].

В глоссарии терминов тайм-менеджмента поступок – это выбор по жизненно важному вопросу между взаимоисключающими альтернативами (обстоятельства не допускают компромисса между ними). Поступок является основным способом реализации, предъявления ценностей (в отличие от декларирования, провозглашения) [10].

В словаре «Профессиональное образование» поступок является сознательным действием, оцениваемым как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, себе самому или обществу, к природе в целом. Поступок – основная единица социального поведения, в нем проявляется и формируется личность человека [11].

Сущность приведенного выше понятия «поступок» в различных контекстах научных областей, в основном отражает различные формы человеческого поведения. В то же время, данное понятие употребляется как клеточка нравственной деятельности, единица поведения, акт поведения или нравственного самоопределения, выбор по жизненно важному вопросу.

Философское осмысление природы поступка выполнено М.М. Бахтиным. Он связывает переживания действительного мира-бытия как события – действительного мира поступка, архитектоника которого состоит из моментов: я-для-себя, другой-для-меня и я-для-другого; все ценности действительной жизни и культуры расположены вокруг этих основных архитектурных точек.

Большое значение он уделяет инициативе поступка по отношению к смыслу, который не может быть случайным. «Признание моей единственной причастности с моего единственного места дает действительный центр исхождения поступка и делает не случайным начало, здесь существенно нужна инициатива поступка, моя активность

становится существенной, долженствующей активностью» [12]. М.М. Бахтин полагает, что только активный поступок через отнесение к себе как активному утверждает свою единственность и незаменимость в целом бытия. И таким поступком, по его мнению, должно быть все во мне, каждое движение, жест, переживание, мысль, чувство – только при этом условии я действительно живу.

Исследователь прослеживает сущностную связь поступка с событием. «Действительный поступок, - подчеркивает М.М. Бахтин, - на основе моего не-алиби в бытии, и поступок-мысль, и поступок-чувство, и поступок-дело действительно придвинуты к последним краям бытия-события, ориентированы в нем как едином и единственном целом...» [Там же].

В основе поступка, по мнению философа, лежит приобщенность к единственному единству. «Мир, где действительно протекает, свершается поступок, единый и единственный мир, конкретно переживаемый: видимый, слышимый, осязаемый и мыслимый, весь проникнутый эмоционально-волевыми тонами утвержденной ценностной значимости» [12].

М.М. Бахтин отмечает, что только «...ответственный поступок есть осуществление решения уже безысходно, непоправимо и невозвратно; поступок - последний итог, всесторонний окончательный вывод; поступок стягивает, соотносит и разрешает в едином и единственном и уже последнем контексте и смысл и факт, и общее и индивидуальное, и реальное и идеальное, ибо все входит в его ответственную мотивацию; в поступке выход из только возможности в единственность раз и навсегда...» [Там же].

В педагогических исследованиях педагогический поступок рассматривается одномерно, главным образом в характеристиках ситуационного поведения воспитанников и регламентированной реакции на него.

Педагогический поступок реализуется через взаимодействие его участников, в ходе которого происходит качественно новое влияние на воспитанника. Каждый педагогический поступок должен оказывать воспитательное воздействие. Воспитанники включаются в ситуацию с одними установками и с помощью педагога выходят из нее с иной оценкой собственного поступка. При этом изменяется оценка самих себя и у педагогов.

В педагогическом поступке особое место занимает субъективное восприятие и понимание качеств воспитанника, которое, так или иначе, влияет на характер и содержание диалога между педагогом и воспитанником в их совместной деятельности. В структуре педагогического поступка ценность и смысл должны иметь игровую проекцию. Это, конечно же, не снимает с педагога социальной ответственности и сопереживания, поскольку без органичного слияния ценности и смысла и принятия на этой основе необходимого решения поступка быть не может.

В тоже время педагогический поступок не всегда носит только нравственную основу и может оказывать, как положительное, так и отрицательное воздействие на воспитанников.

Чтобы достигнуть ожидаемого педагогического эффекта требуется предварительная аналитическая работа по согласованию ценности и смысла педагогического поступка в рамках определенных стратегий воспитательных воздействий.

Наиболее важным моментом поступка М.К. Мамардашвили считает подготовку к поступку как к акту, требующему значительного мужества и откровенности в разбирательстве с самим собой, интериоризации своих ценностей, поскольку сам поступок – это факт и поэтому, почти не имеет значения, насколько хорошо он выполнен. Условием совершения поступка является длительная внутренняя работа с ценностями, проведенная ранее или ведущаяся непрерывно. Внутренняя работа самостроительства также происходит не прекращаясь. В этом случае поступок превращается в средство саморазвития личности, моментом ее самореализации [13, с. 29-32].

Как проблема научного исследования педагогический поступок требует тщательного изучения в связи с недостаточной его разработанностью и определения теоретических оснований, методологического обоснования и методического обеспечения [14-17].

Педагогический поступок можно описать набором взаимосвязанных сущностных признаков, в которых представлены свойства целого [18; 19].

Транспонируемость – поступок является элементом педагогической системы, который решает свою вполне определенную задачу в системе педагогического воздействия; отсутствие положительного поступка зачастую приводит к разрушению сложившегося баланса «действующих сил» и даже самой системы.

В этой связи следует подчеркнуть, что педагогический поступок имеет свою категориальную форму (концепция, мировоззрение, система действий и т.д.). Категории дают еще более развернутую детализацию, определяющую сущность и специфику педагогического поступка как особого способа отношения педагога к учащимся.

Интенциональность поступка означает направленность на актуализацию социально-нравственных качеств воспитанников, опору на эти социально-нравственные качества, осмысление и принятие воспитанниками. Для развития и становления нравственного сознания учащихся важное значение имеет совместная деятельность. Индивидуальное сознание у учащихся формируется в процессе целенаправленной совместной деятельности, которая необходима для построения нравственно ориентированных личностных качеств и четких действий в процессе достижения поставленных целей, включающая нравственные нормы поведения человека в обществе.

Диспозициональность педагогического поступка проявляется в системе установок педагога по отношению к воспитаннику. Основу диспозициональности педагогического поступка составляют социальные установки и attitudes, определяющие индивидуальную нравственность учащегося. Диспозициональность педагогического поступка определяет нравственное развитие учащегося и направлена на ценностнообразующую систему воспитания учащегося.

Референтность поступка указывает на значимость профессиональных и личностных качеств педагога (мнение, позиция, оценка, принципы, авторитет, имидж), которые соответствуют его педагогической деятельности, оказывают педагогическое воздействие и становятся значимыми для воспитанников. Педагог должен понять, оценить, сориентироваться в исходной ситуации, чтобы найти правильное решение, которое становится важным для учащегося. Педагог для учащихся играет роль своего рода ориентира в их совместной деятельности, что помогает определенным образом корректировать свои взгляды и позиции.

Диалогичность педагогического поступка указывает на скрытый или открытый диалог между педагогом и воспитанниками, стремление к обмену ценностями и точками зрения, необходимость «прочтения» отклика на позиции, суждения, мнения участников диалога. Диалогические отношения направлены на формирование смысложизненных позиций воспитанников, обогащение их мировоззрения.

Экзистенциальность педагогического поступка выражена в рефлексивном отношении педагога к своему поступку, его выбору, принятии решения и самостоятельности. Педагог является носителем определенных социальных норм и несет профессиональную ответственность за конструктивную реализацию знаний, умений и передачу социального опыта воспитанниками.

Проектность предполагает разработку «конкретных стратегем» и методического инструментария педагогического поступка. Проектно-аналитическая работа помогает педагогу в необходимом объеме учесть исходные условия и факторы сложившейся ситуации, отстраниться от сложившихся стереотипов, творчески подойти к конструированию педагогического поступка, осуществить прогностику его последствий.

Метафоричность педагогического поступка дает возможность не жестко и прямолинейно, а иносказательно, образно, иногда опосредовано решать педагогические задачи. Метафоричность позволяет делать нужные акценты, вносить изменения в смысловой контекст педагогического поступка, выделять, организовывать, акцентировать его механизмы, влияющие на изменение качеств личности воспитанников.

На основе аналогии, сходства воспитанники получают возможность самостоятельно интерпретировать полученную информацию, пойти по пути поиска и открытия внутренних смыслов, оценки и прогностики своих позиций и поведения. Метафоричность педагогического поступка позволяет перенести нужный смысл, чувство, признак с одного предмета на другой, сопоставить в чем-то сходные ситуации, тем самым оптимизировать понимание воспитанников, создать атмосферу сотрудничества.

Опираясь на поэтапную природу педагогического поступка, покажем его фазовую структуру. Каждая фаза - это отдельная стадия изменения сущностных сторон педагогического поступка. Нами выделены четыре фазы педагогического поступка.

- (1) распознавание исходной ситуации;
- (2) смыслополагание – смыслоизвлечение;
- (3) прогнозирование развития ситуации;
- (4) конструирование педагогического поступка.

Рассмотрим более подробно содержание каждой фазы.

Распознавание исходной ситуации - это фаза определения сложившихся в той или иной педагогической ситуации внешних и внутренних причин, мотивов и характера поведения воспитанников. Умение распознать проблему педагогического поступка на начальном этапе необходимо для установления причин, влияющих на педагогическое взаимодействие и определение содержания следующей фазы.

Смыслополагание – смыслоизвлечение – это фаза педагогического понимания «того, что есть и того, что должно быть». Данная фаза является одной из основных фаз, от которой зависит, какой личностный смысл, вкладывает преподаватель. Достаточно часто педагог, придерживается мнения о безусловной осмысленности ситуации при совершении поступка, не использует возможности его должного понимания, путем поиска смысла или конструирования его.

Основой смыслополагания педагогического поступка является личностная активность педагога, поскольку он определяет стратегию заданного смыслополагания, тем самым он конструирует свой поступок.

Смысловое содержание педагогического поступка позволит педагогу наполнить его новыми значимыми жизненными позициями, которые повлияют на развитие личности обучающегося.

Смысл, подчеркивает М.М. Бахтин, (в отличие от значения) всегда диалогичен [19, с.368-369]. Именно личностные смыслы выступают как мотивационные образования, побуждающие человека к деятельности, хотя степень их осознанности может быть различной. На одном полюсе воображаемого континуума личностных смыслов лежат полностью осознаваемые смыслы, а на другом – полностью неосознаваемые.

Прогнозирование развития ситуации направлено на определение возможных путей развития педагогического поступка. Фаза прогнозирования представляет собой сложный процесс, по ходу которого необходимо решать большое количество различных вопросов для достижения положительного результата. Прогнозирование позволяет учесть все составляющие педагогического поступка, ситуацию, возможности при его реализации и предусмотреть ошибки при получении результата.

Последняя фаза **конструирование педагогического поступка** является определением круга действий преподавателем для достижения поставленных целей и задач и реализацией самого поступка. Данная фаза является завершающей в фазовой структуре педагогического поступка и от нее в конечном счете зависит, какое влияние оказывается на воспитанников. Например, при определении нравственных позиций в той или иной ситуации, в решении социально-нравственных проблем, значимых для полноценного развития личности.

Заключение

Педагогический поступок является ключевым элементом всего образовательного процесса. Он имеет свою идеологию, методологию и технологию. Не всякий педагогический поступок может повлиять на формирование социально-значимых качеств личности воспитанников, поскольку, как показывает практика, весьма часто педагоги полагаются на собственную интуицию и не пытаются профессионально подойти к своим педагогическим поступкам. Как правило, трудности возникают при определении и согласовании ценности и смысла педагогического поступка, его моделировании в координатах «реального места действия», выборе адекватных форм и методического инструментария реализации. Педагоги не имеют возможности обратиться к педагогическим разработкам, поскольку по данной проблеме они фактически отсутствуют. Изложенное позволяет заключить, что

проблема педагогического поступка является чрезвычайно актуальной и ее необходимо разрабатывать в концептуальном, проектном и методическом аспекте.

Примечания:

1. Ожегов С.И., Шведов Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. дополненное. М., 1997.
2. Философский словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vslovar.ru/slovo/filosofskii-slovar/postupok/280296>.
3. Стрельцова В.М. Человеческий поступок как предмет философской онтологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskiy-postupok-kak-predmet-filosofskoy-ontologii>
4. Проблемы нравственного воспитания [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1783054.html>.
5. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии, 2-е изд., 2012 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/978/word/postupok>.
6. Большой словарь по социологии, проект [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.rusword.com.ua <http://voluntary.ru/dictionary/662/word/postupok>.
7. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998.
8. Джаарбеков С. Словарь: бухгалтерский учет, налоги, хозяйственное право, СБИ, 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/diceconomic_law/11329.
9. Зарубина Е.В. Профессиональная этика сотрудников органов внутренних дел словарь. Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2012.
10. Архангельский Г. Глоссарий терминов тайм-менеджмента, 2003. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vocable.ru/dictionary/655/word/postupok>.
11. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://didacts.ru/dictionary/1057/word/postupok>.
12. Бахтин М.М. Философия поступка. Работы 1920х годов. Киев, 1994 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/bahtin/post.html>.
13. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. М., 1993.
14. Tyunnikov Yu.S. Integral Assessment of Future Teachers' Professional Preparation for Innovative Activity // European Journal of Contemporary Education. 2013. Vol.(5), №3. p. 183-200.
15. Тюнников Ю.С. Субъектно-объектная идентификация и компонентная разметка инновационного педагогического процесса /Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Научные труды междунар. научной конф. В 2 ч. Ч.2. – М.: МАНПО, Ярославль: Ремдер, 2013. С. 125-132.
16. Казаков И.С. Принципы и функции самопроектирования информационной компетентности педагога //Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. Сочи. 2011. № 2. С. 126-129.
17. Казаков И.С. Паспортизация инвариантов информационной компетентности будущего педагога //European Journal of contemporary education. Sochi. 2012. № 1. С. 4-6.
18. Тюнников Ю.С. Проектирование содержания послевузовского дополнительного профессионального образования: концепция, проблемы, решения: Монография. Сочи: РИО СГУТиКД, 2010.
19. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. литература, 1975.

References:

1. Ozhegov S.I., Shvedov N.Yu. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii. 4-e izd. dopolnennoe. M., 1997.
2. Filosofskii slovar' [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://vslovar.ru/slovo/filosofskii-slovar/postupok/280296>.
3. Strel'tsova V.M. Chelovecheskii postupok kak predmet filosofskoi ontologii [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskiy-postupok-kak-predmet-filosofskoy-ontologii>.

4. Problemy nravstvennogo vospitaniya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1783054.html>.
5. Zhmurov V.A. Bol'shaya entsiklopediya po psikhologii, 2-e izd., 2012 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://vocabulary.ru/dictionary/978/word/postupok>.
6. Bol'shoi slovar' po sotsiologii, proekt [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: www.rusword.com.ua <http://voluntary.ru/dictionary/662/word/postupok>.
7. Golovin S.Yu. Slovar' prakticheskogo psikhologa. Minsk: Kharvest, 1998.
8. Dzhaarbekov S. Slovar': bukhgalterskii uchet, nalogi, khozyaistvennoe pravo, SBI, 2001. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://dic.academic.ru/dic.nsf/diceconomic_law/11329.
9. Zarubina E.V. Professional'naya etika sotrudnikov organov vnutrennikh del slovar'. Ekaterinburg: Ural'skii yuridicheskii institut MVD Rossii, 2012.
10. Arkhangel'skii G. Glossarii terminov taim-menedzhmenta, 2003. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://vocable.ru/dictionary/655/word/postupok>.
11. Vishnyakova S.M. Professional'noe obrazovanie. Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika. M.: NMTs SPO, 1999. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://didacts.ru/dictionary/1057/word/postupok>.
12. Bakhtin M.M. Filosofiya postupka. Raboty 1920kh godov. Kiev, 1994 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://philosophy.ru/library/bakhtin/post.html>.
13. Mamardashvili M.K. Kartezianskiye razmyshleniya. M., 1993.
14. Tyunnikov Yu.S. Integral Assessment of Future Teachers' Professional Preparation for Innovative Activity // European Journal of Contemporary Education. 2013. Vol.(5), №3. p. 183-200.
15. Tyunnikov Yu.S. Sub"ektno-ob"ektnaya identifikatsiya i komponentnaya razmetka innovatsionnogo pedagogicheskogo protsessa /Professionalizm pedagoga: sushchnost', sodержanie, perspektivy razvitiya: Nauchnye trudy mezhdunar. nauchnoi konf. V 2 ch. Ch.2. – M.: MANPO, – Yaroslavl': Remder, 2013. S. 125-132.
16. Kazakov I.S. Printsipy i funktsii samoproektirovaniya informatsionnoi kompetentnosti pedagoga //Vestnik Sochinskogo gosudarstvennogo universiteta turizma i kurortnogo dela. Sochi. 2011. № 2. S. 126-129.
17. Kazakov I.S. Pasportizatsiya invariantov informatsionnoi kompetentnosti budushchego pedagoga //European Journal of contemporary education. Sochi. 2012. № 1. S. 4-6.
18. Tyunnikov Yu.S. Proektirovanie sodержaniya poslevuzovskogo dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: kontseptsiya, problemy, resheniya: Monografiya. Sochi: RIO SGUTiKD, 2010.
19. Bakhtin M.M. Voprosy literatury i estetiki. M.: Khudozh. literatura, 1975.

УДК 378

Ценность и смысл педагогического поступка: диалектика слияния

Валентина Владимировна Крылова

Сочинский государственный университет, Российская Федерация
кандидат педагогических наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «поступок» в различных научных областях, что дает продуктивную возможность для анализа в определении сущностных признаков педагогического поступка и определении его фазовой структуры. Автор пришел к выводу, что педагогический поступок является ключевым элементом всего образовательного процесса и что он имеет свою идеологию, методологию и технологию.

Ключевые слова: поступок; педагогический поступок; сущностные признаки педагогического поступка; фазовая структура педагогического поступка.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

ISSN 2219-8229

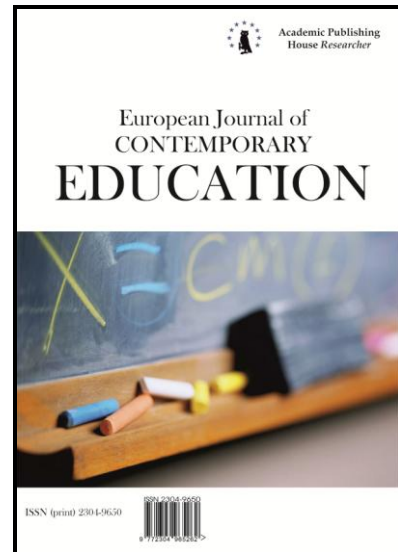
E-ISSN 2224-0136

Vol. 9, No. 3, pp. 175-183, 2014

DOI: 10.13187/ejced.2014.9.175

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.



UDC 378.14: 371.214.46:[004.78:51]

Computer Mathematical Tools: Practical Experience of Learning to use them

¹ Elena Semenikhina

² Marina Drushlyak

¹ Sumy State Pedagogical Makarenko University, Ukraine

PhD (Pedagogy), Associate Professor

E-mail: e.semenikhina@fizmatsspu.sumy.ua

² Sumy State Pedagogical Makarenko University, Ukraine

PhD (Physical and Mathematical Sciences), Senior Lecturer

E-mail: marydru@mail.ru

Abstract

The article contains general information about the use of specialized mathematics software in the preparation of math teachers. The authors indicate the reasons to study the mathematics software. In particular, they analyze the possibility of presenting basic mathematical courses using mathematical computer tools from both a teacher and a student, argue in favour of using software instead of traditional paper-and-board style. The special course of the study of mathematics software (main tasks of the course are disclosed; knowledge and skills that students should possess on completion of their studies are dedicated; content of computer workshop is detailed) is briefly described. Also the authors give a detailed solution and its methodic basis of typical problem with the use of the SCM Maple. The typical errors which made by students in the use of specialized mathematics packages are characterized. Author's own experience of teaching computer workshop of the study of mathematical computer tools by the students of Sumy State Pedagogical Makarenko University is presented and analyzed.

Keywords: mathematics; computer mathematics; mathematics computer tools; special courses on computer mathematics.

Introduction

Modern training, as in pure mathematics, and in the field of teaching mathematics, involves creating the ability to use the professional hardware and software. It means not only the use of software to represent mathematical knowledge, but also the understanding of the possibilities of using modern information technologies for solving professional tasks, the ability to analyze the experience of using mathematics software by other members of the scientific community, the ability to model the mathematical objects, consciously use the computer mathematical tools for solving different classes of problems, etc.

These and other skills acquired during the training and the professional activity of a math teacher.

Results and their Discussion

1. The Foundation of the Studing of the Mathematics Software.

Understanding the importance of formation of skills to use mathematical computer tools, the main mathematical courses in Sumy State Pedagogical Makarenko University is conducted with the support of various information systems, including the computer mathematics software (table 1). The results of the analysis on the use of specialized software shells during the preparation of math teachers in the educational process show the following.

Teachers of the older generation are more likely to use office software packages (MS PowerPoint, MS Excel), rather than specialized mathematics software. This is explained by different factors, among which we highlight the lack of time to study mathematics packages, unwillingness to study something unfamiliar in IT or strong opinion about unnecessarily of the use of information resources in the system of modern mathematical education.

Table 1: The Use of Software in the Preparation of Bachelors of Mathematics

Courses	Software (SCM)	The Use of SCM by Teacher	The Use of SCM by Student	Notes
Linear algebra and analytical geometry	Maple	-	-	1,2-th year of studies, 162 class hours
	MS Excel	-	+	
	Gran	-	-	
	DG	-	-	
	GeoGebra	-	-	
Mathematical analysis	Live Mathematics	-	-	1,2-th year of studies, 286 class hours
	Maple	-	-	
	MatCad	-	-	
	MathLab	-	-	
	Mathematica	-	-	
Projective geometry	Maxima	-	-	2-th year of studies, 70 class hours
	MS Excel	-	+	
Mathematical programming	Live Mathematics	+	-	2-th year of studies, 72 class hours
	GeoGebra	+	+	
Numerical methods	MS Excel	+	+	3-th year of studies, 60 class hours
	GeoNext	+	-	
Methods of teaching mathematics	Maple	+	-	3,4-th year of studies, 72 class hours
	MS Excel	+	+	
	Gran (Gran1, Gran2d, Gran3d)	+	+	
Theory of Probability and Mathematical Statistic	Open Mathematics	+	-	4-th year of studies, 94 class hours
	MS Excel	+	+	
Computer applications	Gran	+	+	4-th year of studies,

in mathematics education	DG GeoGebra Live Mathematics MathKit	+	+	50 class hours
		+	+	
Computer practical work	Maple GeoGebra Live Mathematics	+	+	4-th year of studies, 54 class hours
		+	+	

Also for some reason, they believe that the study of classical courses of mathematical analysis, algebra, etc. have to be done with paper book, notebook and pencil, and not using specialized computer tools.

Note that the younger generation of teachers implements IT and uses a virtual environment with great enthusiasm, but the lack of time does not allow them to master a greater number of specialized software, and to demonstrate the use of computer mathematical tools with their comparative analysis.

A spreadsheet is considered among students as the most "native" to solve the math problems. We explain this by the fact that it studies at school.

Students are more commonly used systems that have Russian interface (in particular, dynamic mathematics software).

Time analysis of educational plans of preparation of math teachers (data by year of study of main courses are given in table 1), the level of readiness of students to use the software, the specificity of the profession and the development of IT show the necessity of studying computer mathematical tools, starting from the second year of studies. In addition, the insufficient use of such tools by university professors on lectures and practical lessons leads to a decrease not only learning motivation, but also the future professional activity on the use of IT in teaching mathematics, which contradicts the global tasks of teacher preparation of the information society.

Many other reasons promote to necessity of use and learning of special computer mathematical tools from younger courses, among which we highlight the following:

1) active "consumption" of information technologies in educational, research and scientific activities by young generation will lead to the use of specialized professional environment;

2) wide range of software of support the mathematical research (from e-solving of problems to the modeling of complex processes and their mathematical processing) causes the problem of choosing the right product and its efficient use for the solution of certain classes of mathematics problems – the special course of computer mathematics can contribute to formation of such knowledge and skills;

3) modern information technologies allow to improve the quality of mathematical knowledge and to facilitate its submittal and processing, and the deliberate failure of IT in professional activity identifies with the "old-style" work;

4) the shift in the learning technologies in the direction of research activity and the increase of the share of self-work force all subjects of educational process to rationalize the organization of their work by searching specialized computer tools in the virtual space, which is costly and can be minimized with the compulsory study of such tools to ensure both the interest to the subject and quality of the acquired knowledge;

5) contradictions between inert bureaucratic system with an established curricula and development of modern mathematics with its popular computer tools and implemented methods of research;

6) actively used mathematical computer tools should be clear for each specialist of mathematical community.

Consideration of these factors cause the necessity of studying of the course, which integrates as familiarity with different computer tools and the study of the peculiarities of creating your own special tools, and modeling of various processes, which are described by the mathematical equivalent – equations, inequalities, geometric objects, etc.

2. A Special Course of the Study of Computer Mathematics Software

We think that such course should include:

- 1) the study of mathematics packages:
 - a) to demonstrate the principal possibilities of using modern virtual shells and stipulated in them tools;
 - b) to demonstrate the capabilities and features of various software for conscious and rational choice of the computer product to solve specific types of problems;
 - c) to expand the circle of "automatically" solving problems (for example, to find the extremum, to build the intersection of the surfaces, etc.);
 - d) to simplify the construction of mathematical objects;
- 2) the realization of interdisciplinary connections, not only with academic math courses, but also, for example, with computer science through the implementation of algorithms for solving typical problems;
- 3) the formation of a "natural, consciously and fearlessly desire" to use the tool;
- 4) exploring the different ways of solutions of different types of problems (construction problems, algorithmic problems, proof problems, search problems) to demonstrate what is possible to implement in the virtual space today, and what not;
- 5) the formation of critical thinking in use of tools to reduce the probability of obtaining of false positives.

We see that the subject of study of the special course is computer tools which give an opportunity to solve different classes of problems. We mean that computer tools are as the shell, which allows to solve a math problem, and a separate command or "macros" that obtain the answer.

We distinguish among the objectives of this special course:

- the analysis of the market of modern computer tools for solving math problems;
- the demonstration of using of information technologies for solving various classes of math problems;
- the training to rational use of computer tools in solving problems of scientific, research or professional activity.

Students should know upon completion of the course:

- the modern computer tools of solutions of typical problems of the main sections of mathematics (mathematical analysis, algebra, geometry, number theory, probability theory, etc.) and ways of their application;
- the classification of computer software, which support solving of math problems;
- the stages of computer model of math problems.

Upon completion of the course students should be able:

- to perform elementary mathematical calculations, to carry out numerical and symbolic manipulations with the use of software tools;
- to model the mathematical objects and processes, including their visualization or animation, in the virtual space;
- to create procedures (macros) that describes your own computer tools;
- to choose the most convenient and efficient tool for solving concrete math problem;
- to use the computer tools for solving scientific and professional problems;
- to organize a demonstration of solving by means of information technologies.

In particular, these skills we are formed in the practical course, supported by guidelines [4] and has the following content:

- 1) a brief analysis of popular systems of computer mathematics, description of the possibilities of applying Maple to solve the problems of certain fields of mathematics (elementary mathematics, analytical geometry, mathematical analysis, linear algebra, etc.), as well as to use of this virtual environment to create their own mathematical objects or tools for their creation;
- 2) a brief analysis of typical problems of some fields of mathematics and their solution (possibly in several ways) in this environment;
- 3) tasks for individual work, the solution of which provides for the use of the given commands and structures.

Let's describe one of educational situations as an argument. In studying the topic "Integral calculus of functions of several variables" students are often faced with the problem of constructing the body of integration, that is always difficult for reasons of insufficient of stereoscopic imagination, inability to make a good drawing, ignorance of types of surfaces that limit given body.

To solve these problems, we offer the following typical problem.

Example 1. Construct the body, limited by surfaces $z = x^2 + y^2$, $z = 0$, $x = 1$, $y = 2$, $x = 0$, $y = 0$.

By the moment of study of the course students should know the shapes of given surfaces and be able to draw the body of integration schematically. Unfortunately, by the fourth course knowledge and skills are forgotten, and the problem is solved not by all. Therefore, we offer students to use computer tools.

To construct we will use a graphics package *plots* and commands *implicitplot3d* (construction of implicitly defined surface), *intersectplot* (construction of line of intersection of the surfaces), *polygonplot3d* (construction of broken line), and the command *seq* to create sequences.

Construction of all surfaces that limit the body on the same picture gives only a glimpse of its shape, but not draws it, which confirms the result.

```
> implicitplot3d ([z = x^2+y^2, z = 0, x = 1, y = 2, x = 0, y = 0], x = 0 .. 1, y = 0 .. 2, z = 0 .. 5,
color = [red, red, grey, green, grey, green])
```

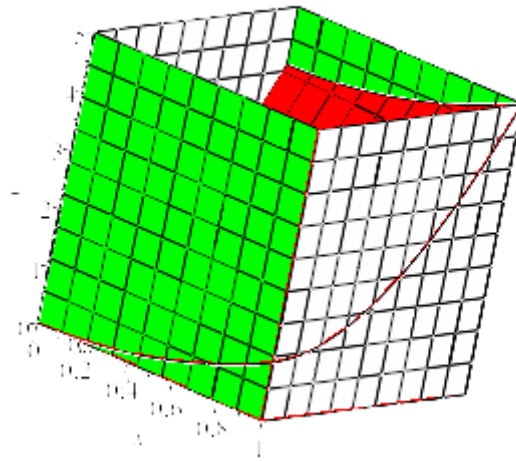


Figure 1. The outlines of the body of integration for example 1

We can guess about the shape of the body of integration by interactively rotation of the resulting object. But since we want to achieve the creation of an ability to create a clear geometric images, we offer more detailed construction of the required geometric body.

To get a clear intersection curves of each pair of surfaces, we use the command *intersectplot* and create geometric objects *p1*, *p2*, *p3*, *p4*, which define the line of intersection of the given surfaces that limit the body (i.e. intersection curves of paraboloid $z = x^2 + y^2$ with planes). Also we create geometric objects *p5*, *p6*, which determine upper and lower bounds of the body.

```
> p1 := intersectplot(z = x^2+y^2, x = 1, x = 0 .. 1, y = 0 .. 2, z = 0 .. 5, color = black, thickness = 2);
> p2 := intersectplot(z = x^2+y^2, y = 2, x = 0 .. 1, y = 0 .. 2, z = 0 .. 5, color = black, thickness = 2);
> p3 := intersectplot(z = x^2+y^2, y = 0, x = 0 .. 1, y = 0 .. 2, z = 0 .. 5);
> p4 := intersectplot(z = x^2+y^2, x = 0, x = 0 .. 1, y = 0 .. 2, z = 0 .. 5);
> p5 := implicitplot3d(z = x^2+y^2, x = 0 .. 1, y = 0 .. 2, z = 0 .. 5, color = green);
> p6 := implicitplot3d(z = 0, x = 0 .. 1, y = 0 .. 2, z = 0 .. 5, color = grey);
```

Now we build the sides: calculate the points (sequences *k1*, *k2*, *k3*, *k4*) on intersection curves of paraboloid with vertical planes by command *seq*, which will be connected by closed broken line by the command *polygonplot3d*.

```
> k1 := seq([1, (1/4)*T, 1+(1/16)*T^2], T = 0 .. 8);
```



```

k1 := [1, 0, 1], [1, 1/4, 17/16], [1, 1/2, 5/4], [1, 3/4, 25/16], [1, 1, 2], [1, 5/4,
41/16], [1, 3/2, 13/4], [1, 7/4, 65/16], [1, 2, 5]
> k2 := seq([(1/4)*T, 2, 4+(1/16)*T^2], T = 4 .. 0, -1);
k2 := [1, 2, 5], [3/4, 2, 73/16], [1/2, 2, 17/4], [1/4, 2, 65/16], [0, 2, 4]
> k3 := seq([(1/4)*T, 0, (1/16)*T^2], T = 4 .. 0, -1);
k3 := [1, 0, 1], [3/4, 0, 9/16], [1/2, 0, 1/4], [1/4, 0, 1/16], [0, 0, 0]
> k4 := seq([0, (1/4)*T, (1/16)*T^2], T = 8 .. 0, -1);
k4 := [0, 2, 4], [0, 7/4, 49/16], [0, 3/2, 9/4], [0, 5/4, 25/16], [0, 1, 1], [0, 3/4,
9/16], [0, 1/2, 1/4], [0, 1/4, 1/16], [0, 0, 0]
> p7 := polygonplot3d([[1, 2, 0], [1, 0, 0], k1, k2, [0, 2, 0]]);
> p8 := polygonplot3d([[0, 2, 0], k4]);
> p9 := polygonplot3d([[1, 0, 0], k3]);
All geometric objects are displayed by the command display.
> display(p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7, p8, p9, orientation = [-30, 60, 0]);

```

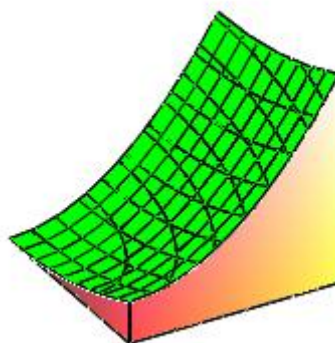


Figure 2. The body of integration for example 1

We offer the typical solutions of the problems in sufficient quantities. Tasks for individual work are identical to solved.

The second part of the practical course envisages the solution of not only typical problems, but also of problems that require a competence approach. For example, we propose to create a tool that allows to animate the approximation of a function by power or trigonometric series. Here the knowledge and skills in the theory of series, programming, proficiency of Maple commands (both standard and narrowly directed), and understanding of mathematical essence of the problem are necessary.

All of the above ideas are implemented (in greater or lesser extent) at the computer workshop (4-th course of preparation of bachelors of mathematics, 54 classroom hours).

Experience of use of computer tools in education, science and professional activity of the future math teachers is accumulated and analyzed during 7 years [1-6].

In particular, studies of students of specialized mathematics packages allows to say about the following typical errors or problems:

- improper or incorrect spelling of the command syntax (students know what the command does, but prescribe the command wrong very often; not adhere the order of the parameters, do not put the additional keys that lead to the absence of the result, or to its incorrect output, or to false or unclear results);
- incorrect understanding or interpretation of the result (for example, in integration);

- the inability to verify the result by additional activities or inverse methods (solution of equations and plotting of graph, finding the highest value analytically and graphically, etc.);
- the inability to improve the quality of presentation of the result (in particular, to change the zoom of the construction, to "smooth" the curve, to construct several images on one drawing, to change the boundaries of output of graphics on the screen, etc.);
- the inability to determine the result of the actions of some command by using examples from the system Help or understand already written command block (lack of knowledge of mathematics, English language, partially programming).

It is sometimes because of insufficient level of classical mathematical background. It makes to search such teaching methods that provide a platform for the evaluation of the correctness of the result and the appropriateness of the choice of computer product by the students. We see the solution of this problem in the active attraction of technologies of problem-based learning and the use of individual research problems, problems with insufficient or excessive amount of data, problems to reveal contradictions, for review, creative tasks of search character, etc.

In particular, with the aim of focusing on the critical analysis of the results, which were obtained by IT, the students were proposed to test the results of their own individual works at different mathematical courses, that were written and defended by them during the whole training. We note that among mathematics computer environments that were familiar to students (future math teachers) were SCM *Maple*, dynamic mathematics packages "*Live mathematics*", "*MathKit*", *Gran1*, *Gran2d*, *Gran3d*, *GeoGebra*, various plotters, spreadsheet software.

The implementation of the task has shown that very often students search ready solutions of problems in the Internet (about 80% of the respondents), actively use online communication on the forums (about 40%), even pay money (!) for computer solution of problem instead of individual studying of possibilities of SCM or writing code (about 10%). Also we fixed the tendency to use a limited range of commands without additional analysis of available subpackages (about 15 %) or even to write their own procedures instead of using the existent command (about 5%).

Also, we have registered local student "dissatisfaction" about the lack of result or incorrect result, which appear on the monitor screen. Not always students critically evaluated the command spelling (syntax) (about 70%), the input parameters (about 30%), and also the presentation of the result. It was especially felt in transformations, in particular trigonometric expressions (about 30%). And only hints to students, the need for self-analysis of each stage of solving the problem by SCM contributed to obtaining the correct result, and the solution of subsequent problems contributed to the formation of the skills of their critical assessment.

The solution results of problems also showed special activity in the use of typical computer tools, in particular, integration, plotting of graphics, etc. (about 90%), and some passivity in the independent searches inside mathematics package that is due to not only inadequate knowledge of the English language, but also natural laziness to spend forces for the development of a new tool (about 80%).

It should also be noted that successful students are more actively and in a balanced manner solve problems by professional software than are looking for the answer in paper-and-pencil way (80% vs. 20%) unlike students who study mediocre. However unfamiliar mathematics problem, even for advanced students, does not become a "motive force" in their own research. They refuse to do it more often, because they understand that it is necessary not only to study the theoretical basis of the problem, but also to spend time on finding the right computer product. Also, experience shows that often the intermediate results (although they receive in virtual environments) in most cases are calculated manually by students without using IT.

Powerful mathematics packages such as *Maple* causes "fear" in the average student because of English interface, a large number of unclear commands, the inability to understand the system Help. All of this becomes an insurmountable obstacle in the use of this environment.

According to surveys of students, future math teachers, they will use virtual shells for the modeling of the problem, for the research of solutions or for the demonstration of the properties of geometric objects in their own careers. Among software they mention, as a rule, the dynamic mathematics software with intuitive interface (mostly Ukrainian software, recommended by Ministry of Education and Science of Ukraine (*Gran1*, *Gran2d*, *Gran3d*, *DG*), less the Ukrainian version of *GeoGebra* and software *Live mathematics*, *Live geometry*, *MathKit* with Russian

interface). Some students said about the use of more powerful SCM at the mathematics clubs or at lessons of computer science during the study of algorithms (in particular, SCM Maple).

Conclusion

Summarizing our experience, we want to say that today it is not a question of necessity of studying the virtual computer tools to support the teaching of mathematics; it is today understood by all. The inevitability of studying of computer mathematics in the modern system of training of math teachers is due both to the development of IT in the mathematics, and to the fact that today's youth are in the majority refuses to work in paper-and-pencil style. E-readers, pads, smartphones are an integral attribute of a modern student, and if a simple calculation can be performed in the mind, more complex mathematics operations, as a rule, already performed by gadgets.

And no matter how long we talked that skills of orally performing of calculations, of drawing any geometric object, of calculations tabulated integral and derivative are basic in the system of preparation of mathematician, time shows the necessity and the inevitability to equip the youth with computer tools with the formation of skills to use them correctly at solving any mathematics problem.

References:

1. Семенихина Е. В. К вопросу об использовании математических пакетов в учебном процессе / Е. В. Семенихина, В. Г. Шамо́ня // Международная научно-практическая интернет-конференция «Инновационные технологии обучения физико-математическим дисциплинам», посвященная 60-летию доктора физико-математических наук, профессора Н.Т. Воробьева / Витебск, 2011. С. 155-156.
2. Семенихина Е. В. Опыт и перспективы использования программ динамической геометрии / Е. В. Семенихина, М. Г. Друшляк // IV международная научно-практическая интернет-конференция «Инновационные технологии обучения физико-математическим дисциплинам» / Мозырь, 2012. С. 142-143.
3. Семенихина О. В. Комп'ютерний практикум: Математичний пакет MAPLE / О. В. Семенихина, В. Г. Шамо́ня. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. 52 с.
4. Семенихина О. В. Система комп'ютерної математики MAPLE: Методичні вказівки до спецкурсу / О. В. Семенихина, М. Г. Друшляк, В. Г. Шамо́ня. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. 132 с.
5. Семенихина О. В. Типові помилки, які виникають при використанні пакетів GRAN у навчанні математики / Семенихина О. В., Друшляк М. Г. // Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційні технології в освіті, науці і техніці» / Черкаси, 2012. Т. 2. С. 87.
6. Семенихина О. В. Наслідки поширення ІТ і зміщення акцентів навчання математики у вищій школі / О. В. Семенихина, І. В. Шищенко // Вища освіта України. 2013. №4. С. 71-79

References:

1. Semenikhina E. V. K voprosu ob ispol'zovanii matematicheskikh paketov v uchebnom protsesse / E. V. Semenikhina, V. G. Shamonya // Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya internet-konferentsiya «Innovatsionnye tekhnologii obucheniya fiziko-matematicheskimi distsiplinami», posvyashchennaya 60-letiyu doktora fiziko-matematicheskikh nauk, professora N.T. Vorob'eva / Vitebsk, 2011. С. 155-156.
2. Semenikhina E. V. Opyt i perspektivy ispol'zovaniya programm dinamicheskoi geometrii / E. V. Semenikhina, M. G. Drushlyak // IV mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya internet-konferentsiya «Innovatsionnye tekhnologii obucheniya fiziko-matematicheskimi distsiplinami» / Mozyr', 2012. S. 142-143.
3. Semenikhina O. V. Komp'yuternii praktikum: Matematichnii paket MAPLE / O.V. Semenikhina, V. G. Shamonya. Sumi: SumDPU im. A. S. Makarenka, 2008. 52 s.
4. Semenikhina O. V. Sistema komp'yuternoї matematiki MAPLE: Metodichni vkazivki do spetskursu / O. V. Semenikhina, M. G. Drushlyak, V. G. Shamonya. Sumi: SumDPU im. A.S. Makarenka, 2013. 132 s.

5. Semenikhina O. V. Tipovi pomilki, yaki vinikayut' pri vikoristanni paketiv GRAN u navchanni matematiki / Semenikhina O. V., Drushlyak M. G. // Mizhnarodna naukovo-praktichna konferentsiya «Informatsiini tekhnologii v osviti, nautsi i tekhnitsi» / Cherkasi, 2012. T. 2. S. 87.

6. Semenikhina O. V. Naslidki poshirennya IT i zmishchennya aktsentiv navchannya matematiki u vishchii shkoli / O. V. Semenikhina, I. V. Shishenko // Vishcha osvita Ukraïni. 2013. №4. S. 71-79

УДК 378.14:371.214.46:[004.78:51]

**Компьютерные математические инструменты:
практический опыт обучения их использовать**

¹ Елена Семенихина

² Марина Друшляк

¹ Сумский государственный педагогический университет имени А. С. Макаренко, Украина
кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: e.semenikhina@fizmatsspu.sumy.ua

² Сумский государственный педагогический университет имени А. С. Макаренко, Украина
кандидат физико-математических наук, доцент

E-mail: marydru@mail.ru

Аннотация. В статье приведена обобщенная информация об использовании специализированных компьютерных программ математического направления при подготовке учителей математики. Проанализирован опыт преподавания компьютерного практикума по изучению математических компьютерных инструментов студентам педагогического университета.

Ключевые слова: математика; компьютерная математика; математические компьютерные инструменты; спецкурсы по компьютерной математике.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

ISSN 2219-8229

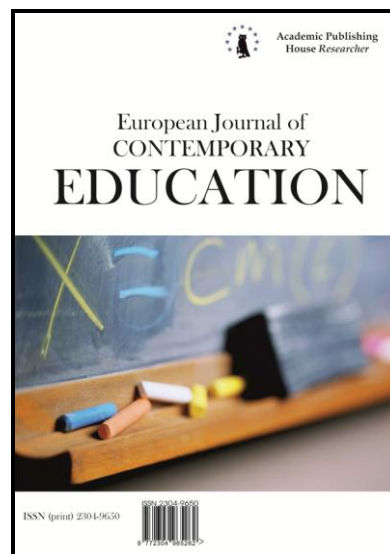
E-ISSN 2224-0136

Vol. 9, No. 3, pp. 184-192, 2014

DOI: 10.13187/ejced.2014.9.184

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.



UDC 378

Assessing Teachers' Readiness for Culturological Interpretation in Teaching Senior High-School Students Humanities Subjects

Tat'yana V. Ukolova

Sochi State University, Russian Federation

Abstract

This article addresses the importance and necessity of cultivating in teachers a readiness to use the instrumentarium of culturological interpretation in the practice of teaching humanities subjects to senior high-school students. Culturological interpretation is viewed as a crucial technological element in the practice of teaching humanities subjects at school.

Keywords: culturological interpretation; subject; inter-subject integration; dialogicity.

Введение

Понятие интерпретации является одним из центральных в культуре и во многих гуманитарных отраслях знания. Становление и развитие личности учащегося возможно только посредством культуры, и именно интерпретация способна найти пути разрешения естественного противоречия между жизнью, образованием и культурой [1, 4, 10]. Философ Поль Рикер в своих очерках о герменевтике «Конфликт интерпретаций» удачно резюмирует саму суть явления интерпретации: «...всякая интерпретация имеет целью преодолеть расстояние, дистанцию между минувшей культурной эпохой, которой принадлежит текст, и самим интерпретатором» [8]. Многие исследователи вообще понимают интерпретацию как бесконечный диалог текста (иного явления культуры) и субъекта (личности). В частности Ю.И. Салов и Ю.С. Тюнников, одной из сущностных характеристик культуры называют диалогичность, то есть «рассмотрение культуры как процесса и результат диалога с другими культурами и одновременно внутреннего диалога между отдельными ее элементами» [9]. В.З. Демьянков считает, что сущность интерпретации заключается в триединстве: «это установка по отношению к объекту интерпретации как к знаку (презумпция интерпретируемости), интерпретация как процесс и интерпретация как результат» [3].

Одной из целей обучения гуманитарным предметам является выработка культурологических умений у учащихся. По нашему мнению, ключевым инструментом в этом процессе выступает культурологическая разновидность интерпретации, которая раскрывает скрытый смысл текстов, фактов культуры, явлений, служит важным элементом познания, выступает способом становления и самоидентификации личности [7].

«В основе педагогической интерпретации лежит смысловая идентификация содержания, заложенного в тексте (учебном материале) и его адаптированного смыслового эквивалента» [2; с. 20].

Формирование готовности к культурологической интерпретации (КИ) у учащихся – сложный междисциплинарный педагогический процесс. Оценка его необходимости и эффективности требует, прежде всего, оценки уровня обучения школьников гуманитарным предметам, культурологических способностей и интересов самих учащихся. А также выявления степени готовности учителей к владению инструментарием культурологической интерпретации.

При изучении большинства предметов гуманитарного цикла в школе у учащегося возникает ряд проблем или барьеров, связанных с процессами понимания и интерпретации. Так, А.В. Ушачева выделяет четыре вида таких барьеров, среди которых есть и «барьеры культурного фонда, возникающие при наличии исторической или культурной дистанции в связи с недостаточностью спектра знаний об историко-культурном фоне художественного текста» [6].

По мнению И.С. Казакова [5] основной проблемой недостаточной эффективности практики формирования информационной компетентности будущих педагогов и готовности к ее самопроектированию является отсутствие системности и целенаправленности такой практики. Он считает, что в этой связи важно создать модель процесса формирования такой готовности к самопроектированию и информационной компетентности. Аналогичной можно назвать и проблему интеграции межпредметной связи в практике преподавания гуманитарных предметов, решить которую способна модель культурологической интерпретации.

Построение модели педагогического процесса формирования готовности учащихся к культурологической интерпретации и подготовка педагогов к этой деятельности основывается на блочной структуре модели процесса формирования культурологических умений, предложенной Ю.С. Тюнниковым, Ю.А. Юрченко [11, 12] и включающей следующие блоки: проектно-методологический, проектно-организационный, проектно-технологический.

Методика и организация исследования

В первой части эксперимента его целью было выявление уровня готовности учащихся 10–11 классов к культурологической интерпретации. Изучение школьной практики преподавания гуманитарных предметов проводилось в СОШ № 14 и Гимназии №15 им. Белоусова Центрального района г. Сочи. Сбор и анализ материала осуществлялся в ракурсе оценки эффективности преподавания гуманитарных предметов и уровня культурологического развития учащихся.

Для оценки уровня культурологического развития учащихся была разработана специальная анкета, вопросы которой соответствуют характеристикам культурологической интерпретации: эстетическая, нравственная, мировоззренческая, аксиологическая (ценностная), рефлексивная, социоцентрическая, дидактическая, личностная (субъективная), диалогичная, антропоцентричная.

Второй этап эксперимента предполагал анкетирование педагогов гуманитарных предметов в общеобразовательных школах г. Сочи. Изучение школьной практики преподавания гуманитарных предметов проводилось в общеобразовательных школах Центрального района г. Сочи. Сбор и анализ материала по направлению оценки подготовленности учителей-гуманитариев к применению модели культурологической интерпретации проводился с помощью специально разработанной анкеты, а так же на основе посещения занятий по гуманитарным дисциплинам в школах г. Сочи. Анкетированием было охвачено 96 преподавателей гуманитарных предметов города Сочи. Вопросы анкеты ориентированы на оценку состояния профессионально-методической

подготовленности учителей к преподаванию гуманитарных предметов, понимание дидактической и воспитательной значимости культурологической интерпретации, а также готовности учащихся и самих учителей к ее использованию в практике преподавания своего предмета. Главной же задачей анкетирования было определение степени необходимости разработки и внедрения инструментария культурологической интерпретации в практику преподавания гуманитарных предметов.

В анкету для учителей гуманитариев было включено 26 вопросов, разделенных на ключевые тематические блоки:

1. Представление об уровне развития культурологических знаний и умений учащихся;
2. Представление о содержании и потенциале применения культурологической интерпретации в педагогической практике;
3. Понимание учителями задач культурологической интерпретации;
4. Представление учителей о формах, методах и условиях культурологической интерпретации;
5. Практическое применение учителями приемов культурологической интерпретации, представление о ее критериях, показателях и результатах.

Результаты

Итоги анкетирования учителей позволили прийти к следующим выводам.

1. *Представление об уровне и развитии культурологической компетентности учащихся.*

Прежде всего, нам необходимо было понять, какой из критериев является доминирующим у учащихся при оценке текстов, культурных фактов и явлений на уроке. Поэтому учителям было предложено расставить уже перечисленные критерии по степени важности от 10 (самый важный) до 1 (наименее важный). Каждый балл можно проставить только один раз. В итоге, по мнению учителей, информацию культурологического характера на уроке учащиеся оценивают, ориентируясь, прежде всего, на нравственный (58 %) и личностный (52 %) критерии.

Далее критерии расположились в следующем порядке: аксиологический (ценностный) критерий (37 %), мировоззренческий критерий (25 %), знаниевый критерий (20 %), рефлексивный критерий (19 %), когнитивный критерий (16 %), логический критерий (15 %), социальный критерий (12 %), эстетический критерий (9 %).

Таким образом, можно сделать предварительный вывод о том, что учебный материал оценивается учащимися в их личностной парадигме нравственных ценностей в рамках определенной личностной картины мира, влиять на которую положительно наиболее целесообразно при помощи культурологической интерпретации.

Что касается потребности самих учащихся в интерпретации литературных произведений, исторических и общественно значимых текстов, то, по мнению опрошенных учителей, такая потребность наиболее проявляется у школьников, интересующихся предметами гуманитарного цикла (75 %), а также «существует у всех учащихся, но при изучении отдельных произведений и текстов» (16 %). Лишь 9 % учителей ответили, что такая потребность существует у всех без исключения школьников. Мнений, что потребность в интерпретации практически не наблюдается, зафиксировано не было.

Безусловно, наглядно и наиболее заметно потребность в интерпретации проявляется у ребят с развитыми литературными навыками и способностями, однако эта потребность не менее насущна и для учащихся с более низким уровнем литературного развития, поэтому приемы КИ не менее важны на уроках во всех классах.

Поэтому мы попросили учителей назвать основные культурологические знания и умения, которые, по их мнению, целесообразно формировать на предметах гуманитарного цикла. 31 % опрошенных назвали следующие «знания»: знание теоретического материала, понимание идейно-художественного своеобразия произведения, знания по мировой художественно культуре; конкретные исторические факты; чтение и анализ источников; знания по смежным дисциплинам; знание теоретического материала; знание основ различных культур; знание основ православной культуры; знание основ мировых религий.

Учителя указали на значимость формирования следующих «умений»: анализ текст, понимание темы, проблемы, позиции автора; определение изобразительных средств языка;

умение дать оценку произведению искусства; умение погружаться в исторический материал; умение самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность, использовать элементы причинно-следственного и структурно-функционального анализа; определять сущностные характеристики изучаемого объекта, самостоятельно выбирать критерии для сравнения, сопоставления, оценки и классификации культурологического объекта; умение интерпретировать и анализировать как литературное произведение, так и произведение прикладного искусства; уметь понимать проблематику произведения; уметь соотносить произведение искусства с эпохой, в которой оно создавалось.

Однако порядка 49% при этом затруднились с ответом. То есть учителя испытывают трудности с идентификацией собственно культурологических умений.

Также необходимо было выяснить, сталкиваются ли учащиеся с трудностями при выполнении культурологического анализа литературных произведений, исторических и общественно значимых текстов. Так, 84 % учителей отметили, что сталкиваются с трудностями часто, 9 % – всегда и 7 % – редко. При этом ответов «никогда» зафиксировано не было.

Поэтому учителям было предложено проранжировать типичные, наиболее распространенные затруднения, встречающиеся у школьников при обучении предметам гуманитарного цикла, по степени распространенности. Наибольшие трудности встречаются:

- при установлении параллелей между различными текстами, культурными фактами и явлениями (53 %);
- при аргументации своей позиции, своего отношения к жизненной ситуации, тексту, факту или явлению культуры (46 %);
- при выработке собственного, личностного отношения к жизненной ситуации, тексту, факту или явлению культуры (45 %);
- при выявлении скрытого смысла текстов, фактов, явлений при использовании полученных знаний в жизненных ситуациях (37 %);
- при понимании текста, культурного факта или явления (34 %);
- при установке связей между различными предметами гуманитарного цикла (30 %);
- при трактовке метафор, культурных знаков, символов, значений (25 %);
- при актуализации своего культурологического кругозора (18 %);
- при формулировании своего отношения, понимания текста, культурного факта или явления (15 %);
- при отделении истинных высказываний от ложных (12 %).

Такая градация указывает, что полученные учащимися знания часто носят разрозненный характер и при обобщении, заданиях на сопоставление культурных фактов и явлений учащиеся испытывают разного рода затруднения.

Вот почему мы попросили учителей указать, чем вызваны типичные затруднения у школьников при раскрытии смысла литературных произведений, исторических и общественно значимых текстов.

Среди наиболее часто встречающихся ответов – следующие: наличие незнакомых слов, фраз (возможно сцен), смысл которых не известен учащимся; незнание текста (содержания) литературного произведения; ограниченный кругозор; отсутствие начитанности. Литературное произведение, его персонажи, события, исторические и общественные факты не сопоставляются с реальной жизнью, а берутся в отрыве, отдельно. Отсутствие материалов (источников); соотнесение прошлого с настоящим; субъективный подход; временные рамки; недостаток культурологических знаний; отсутствие желания читать. Также одним из факторов может быть «возрастной барьер» учащихся. При этом затруднились ответить 41 % респондентов.

Поэтому важно было понять, как часто используются в педагогической практике учебные задания, ориентированные на культурологический кругозор учащихся. Так, 67 % ответили «да, часто», 25 % – редко и 8 % – всегда. Ответов «никогда» не отмечено.

2. *Представление о содержании и возможностях культурологической интерпретации.*

Анкетирование показало, что, по мнению учителей, культурологическая интерпретация является значимым элементом образовательного процесса (58 %), обязательным элементом процесса ее назвали 25 % учителей, остальные 16 % считают ее значимым элементом, но только в отдельных ситуациях обучения. Однако анкет с ответами, что культурологическая интерпретация является необязательным элементом учебного процесса зафиксировано не было.

Что же думают сами учителя о культурологической интерпретации? Среди наиболее значимых характеристик, соответствующих представлению педагогов о культурологической интерпретации, были отмечены следующие:

- неразрывно связана с применением гуманитарных знаний (62 %);
- служит, важным элементом познания (53 %);
- является показателем степени культурологической компетентности личности (50 %);
- служит способом способ становления личности (44 %);
- раскрывает скрытый смысл текстов, фактов, явлений (42 %);
- является репрезентантом картины мира и жизненной позиции личности (37 %);
- расширяет количество смыслов текста, факта, явления (34 %);
- многофункциональна в части обеспечения познавательных процессов и порождения культурных смыслов (31 %);
- опирается на ценностный и нравственный элементы структуры познавательной деятельности (28 %)
- служит способом самоидентификации и самовыражения личности (25 %)
- содержит культурологические обобщения (19 %)
- изменяет смысл текста, факта, явления (14 %)
- в своей основе опирается на интуитивный компонент (9 %).

Важно было узнать и мнение учителей на счет того, насколько значительное влияние оказывает культурологическая интерпретация на результаты учебной деятельности. В результате оказалось, что, по их мнению, методы и приемы культурологической интерпретации «влияют на результаты педагогической деятельности учителя существенным образом» (42 %), либо «влияют положительно» (58 %). Мнений, что культурологическая интерпретация «не оказывает значимого влияния», не оказалось.

Это показывает, что учителя понимают значимость и важность использования культурологической интерпретации в практике преподавания своих предметов.

Важно выяснить и то, насколько глубоко, по мнению учителей, работа с культурологической интерпретацией способствует постижению различных планов текста, культурных фактов и явлений. Ответы распределились следующим образом:

- социокультурный (общественный, культурный) план (56 %)
- субъективный (личностный) план (50 %)
- исторический план (41 %)
- этимологический (истинный, первоначальный) план (37 %)
- психологический план (35 %)
- лингвистический (языковой) план (33 %)
- семиотический (знаковый) план (32 %)
- эвристический (изыскательный, творческий) план (22 %)
- семантический (значащий, обозначающий суть) план (19 %)
- герменевтический (постигающий, понимающий) план (10 %)

Последний в это группе вопрос был сформулирован следующим образом: развивает ли, по вашему мнению, интерпретационная работа творческие способности школьников? Подавляющее большинство учителей (59 %) ответили «развивает существенным образом», остальные (41 %) считают, что «да, преимущественно развивает». При этом никто из респондентов не выбрал пункты «развивает в отдельных случаях» или «не развивает».

3. Понимание задач культурологической интерпретации.

По мнению учителей, культурологическую интерпретацию наиболее целесообразно применять в 8–9 классах (50 %), в 5–7 (31 %), в 10–11 (19 %). Причем около 7 % из них считают, что КИ нужно применять во всех классах. Еще 7 % – в 8–9 и 10–11 и в 5–7 и 8–9.

Нужно ли на уроке специально организовывать работу по формированию у школьников умений культурологической интерпретации. Большинство учителей считают

такую работу желательной на уроке (67 %), остальные (33 %) отвечают, что такая работа необходима. При этом ответы «нужно в отдельных случаях» или «не обязательно» не зафиксированы.

Однако вопрос об этапе урока, на котором имеется больше возможностей для применения методов и приемов КИ, доминирующего мнения не выявил. Так, этап актуализации опорных знаний и умений считают самым уместным 33 % учителей, формирование новых знаний и понятий – 25 %, обобщение и применение усвоенных знаний и умений – 17 %. При этом мнения «на всех» этапах придерживаются 42 % учителей.

Среди учебных предметов, обладающих наибольшим потенциалом для развития умений КИ, лидирует МХК (56 %). Далее следуют литература (50 %), история (46 %), обществознание (39 %), русский язык (36 %), иностранный язык (30 %), краеведение (кубановедение) (28 %), музыка (18 %), экология (15 %) и география (14 %).

4. Представление о формах, методах и условиях культурологической интерпретации.

Мы попросили учителей перечислить основные условия, при которых, по их мнению, культурологическая интерпретация способствует лично-значимому отношению школьников к изучаемому материалу. Среди наиболее часто встречающихся ответов отмечены: наличие интересного увлекательного прочтения материала; компетентность учителя; уровень развития учащихся; влияние социума; ранняя диагностика будущих профессионально-ориентационных предпочтений; повышение мотивации к основной учебной деятельности в целом; заинтересованность; мотивированность; сфера общения, окружающая среда; влияние семьи; посещение культурных центров; чтение и просмотр ТВ. При этом затруднились ответить 57 % опрошенных.

Также мы предложили учителям перечислить методы и приемы культурологической интерпретации, позволяющие на их взгляд при обучении гуманитарным предметам формировать у школьников ассоциации, реминисценции, аллюзии. Нами получены следующие ответы: описание иллюстраций; игровые методы; анализ литературного произведения; анализ лирического стихотворения; сравнение и сопоставление разных источников, документов; эвристическая беседа; методика критического мышления, технология; погружение (историческое путешествие) в конкретное историческое место и время; моделирование ситуации «Я – житель города-полиса Афины» и т.д.; сопоставление различных критических источников; ассоциация (на примерах литературных героев, на примерах героев войны и труда); реминисценция (включение в речь отрывков фраз из произведений народных пословиц и поговорок, высказывания ученых); сравнение, нахождение по признакам предмета, человека, события, игра «вопрос – ответ»; проявление собственного отношения, представить себя в данной ситуации (эпохе, обстоятельствах и т.д.). При этом затруднились ответить 48% участников опроса.

По мнению учителей, для развития речевой деятельности учащихся при формировании умений культурологической интерпретации нужно создать следующие условия:

- создание позитивных условий восприятия, музыкальный фон, специальные задания и упражнение; упражнения в комплексном анализе текста; сопоставление связного текста (письменно и устно); познавательная активность учащихся; прежде всего расширение лексического запаса; информационный кругозор; умение выстраивать логические связи и цели; свобода высказывания, возможность полно выразить свое мнение, без угрозы быть прерванным или высмеянным; поставить преподавание языка, литературы на должный уровень еще в начальной школе; чтение посещение культурных центров; работа с разнообразными источниками; рефераты (анализ, сравнение, выводы); диспуты, работа в группах; не односложные, а обстоятельные индивидуальные ответы с опорой на планы (при этом обращать внимание на наличие логики, самостоятельной оценки фактов, событий и т.д. Однако, 46% затрудняются сформулировать данные условия.

Среди дидактических ситуаций, где создаются условия для самостоятельного обращения учащихся к тексту, его переоценке, мотивирует на расширение своего кругозора, развитие интереса к чтению, учителя перечисляют следующие: самостоятельное чтение при объяснении нового материала; определение проблемы текста, авторскую позицию, аргументировать собственное мнение о прочитанном; работа с творческим заданием;

конкретно поставленные учителем вопросы, которые мотивируют учащихся на тщательный текстовый отбор и позволяет отделить главное от второстепенного; работа с текстом в группах; работа по обобщению материала, изложенного в тексте с самостоятельным выводом и оценкой; представление себя в данной ситуации (эпохе, обстоятельствах и т.д.). Однако 38% при этом затруднились ответить.

5. Практическое применение приемов, представление о критериях, показателях и результатах культурологической интерпретации.

Следующая группа вопросов была направлена на выявление степени использования интерпретационных методик в практике. Что касается интенсивности использования интерпретации в работе на уроках, то 83 % опрошенных учителей признались, что часто используют интерпретацию в работе на уроках. Остальные 17 % ответили, что используют интерпретацию лишь иногда. Однако ответов «постоянно», равно как и «никогда», зафиксировано не было.

На вопрос, используете ли вы в своей работе межпредметную интеграцию с опорой на произведения различных видов искусства, все опрошенные (100 %) ответили, что используют ее часто. Ответов «всегда», «редко» и «никогда» выбрано не было.

Наконец, мы спросили учителей, считают ли они необходимым формирование умений культурологической интерпретации у школьников при преподавании гуманитарных предметов. Подавляющее большинство (83 %) считают, что это нужно делать *постоянно*, на всех предметах гуманитарного цикла. Остальные (17 %) уверены, что формировать умения нужно *на отдельных предметах*. Мнений, что это нужно делать избирательно, в отдельных случаях, а также это делать необязательно, высказано не было.

Так как мы разрабатываем инструментарий, единый для всех предметов гуманитарного цикла, важно было выяснить, испытывают ли учителя затруднения при использовании знаний из смежных гуманитарных дисциплин в практике преподавания своего предмета. По признанию педагогов, испытывают затруднения часто 25 % опрошенных, 58 % испытывают – в отдельных случаях, и только 7 %, по их словам, не испытывают вовсе.

Что касается использования в практике учебных заданий, ориентированных на интерпретационные умения учащихся, то 66 % учителей отметили, что используют их часто, 7 % – всегда. 27 % признались, что редко. Ответов «никогда» не зафиксировано.

Несколько иным образом распределились ответы и на вопрос об использовании в практике учебных задания, ориентированных на *формирование* у школьников умений интерпретировать события, факты, явления с опорой на социально-гуманитарные знания. 44 % – ответили, что редко, 42 % – да, часто, 14 % – всегда. Ответов «никогда» не отмечено.

Заключение

Обобщая полученные данные, можно констатировать, что в большинстве своем педагоги осознают важность интерпретации для эффективного процесса преподавания гуманитарных предметов в школе, однако, в практике обучения эта потребность редко находит выражение в ходе урока. Учителя сами испытывают трудности с идентификацией собственных культурологических умений. Анкетирование показало, что полученные учащимися знания часто носят разрозненный характер, а в заданиях на сопоставление культурных фактов и явлений учащиеся испытывают разного рода затруднения.

Учителя не владеют методикой и необходимым инструментарием для внедрения культурологической интерпретации в практику преподавания предметов гуманитарной направленности. Результаты эксперимента подтверждают значимость разработки модели формирования культурологической интерпретации в практике обучения гуманитарным предметам в старшей школе.

Примечания:

1. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. 367 с.
2. Данюшенков В.С. Педагогическая интерпретация как форма информационного взаимодействия в процессе обучения/ В.С. Данюшенков, Сычкина Л.А. // Наука и школа. 2000. № 2. С. 19-24.

3. Демьянков В.З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 172 с.
4. Евлампиев И.И. Два измерения интерпретации// Метафизические исследования. Вып.1. Понимание. Альманах Лаборатории Метафизических Исследований при Философском факультете СПбГУ. СПб., 1997. С. 138–152.
5. Казаков И.С. Модель процесса формирования информационной компетентности у студентов педагогического вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 1.
6. Ушачева А.В. Интерпретация художественного текста как один из способов создания интеркультурной компетенции: На материале австр. рассказа XX в. Дис. ... канд. филол. наук. М., 1997. 199 с.
7. Маранцман В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством: [В помощь учителю лит.]/ В.Г. Маранцман // Литература в школе. 1998. № 8. С. 91-98
8. Рикер П. «Конфликт интерпретаций (Очерки о герменевтике). М.: Московский философский фонд «Academia-Центр», «Медиум», 1995. 415 с.
9. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
10. Сулима И.И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. 1999. №1. С. 36–43.
11. Тюнников Ю.С., Юрченко Ю.А. Культурологическая подготовка будущего учителя: системное проектирование процесса формирования у студентов культурологических умений./ М-во образования РФ; Соч. гос. ун-т туризма и курорт. дела; Пед. ин-т. Сочи: РИО СГУТиКД, 2001. 140 с.
12. Юрченко Ю.А. Формирование культурологических умений у студентов педагогических вузов. Дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2000. 177 с.

References:

1. Gadamer G.G. Aktual'nost' prekrasnogo. M.: Iskusstvo, 1991. 367 s.
2. Danyushenkov V.S. Pedagogicheskaya interpretatsiya kak forma informatsionnogo vzaimodeistviya v protsesse obucheniya/ V.S. Danyushenkov, Sychkina L.A. // Nauka i shkola. 2000. N 2. С. 19-24.
3. Dem'yankov V.Z. Interpretatsiya, ponimanie i lingvisticheskie aspekty ikh modelirovaniya na EVM. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1989. 172 s.
4. Evlampiev I.I. Dva izmereniya interpretatsii // Metafizicheskie issledovaniya. Vyp.1. Ponimanie. Al'manakh Laboratorii Metafizicheskikh Issledovaniy pri Filosofskom fakul'tete SPbGU. SPb., 1997. С. 138–152.
5. Kazakov I.S. Model' protsessa formirovaniya informatsionnoi kompetentnosti u studentov pedagogicheskogo vuza // Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. 2010. № 1.
6. Ushacheva A.V. Interpretatsiya khudozhestvennogo teksta kak odin iz sposobov sozdaniya interkul'turnoi kompetentsii: Na materiale avstr. rasskaza KhKh v. Dis. ... kand. filol. nauk. M., 1997. 199 s.
7. Marantsman V.G. Interpretatsiya khudozhestvennogo proizvedeniya kak tekhnologiya obshcheniya s iskusstvom: [V pomoshch' uchitelyu lit.]/ V.G. Marantsman // Literatura v shkole. 1998. № 8. С. 91-98
8. Riker P. «Konflikt interpretatsii (Ocherki o germeneytike). M.: Moskovskii filosofskii fond «Academia-Tsentr», «Medium», 1995. 415 s.
9. Salov Yu.I., Tyunnikov Yu.S. Psikhologo-pedagogicheskaya antropologiya: Uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. M.: Izd-vo VLADOS-PRESS, 2003.
10. Sulima I.I. Filosofskaya germeneytika i obrazovanie // Pedagogika. 1999. №1. S. 36–43.
11. Tyunnikov Yu.S., Yurchenko Yu.A. Kul'turologicheskaya podgotovka budushchego uchitelya: sistemnoe proektirovanie protsessa formirovaniya u studentov kul'turologicheskikh umenii./ M-vo obrazovaniya RF; Soch. gos. un-t turizma i kurort. dela; Ped. in-t. Sochi: RIO SGUTiKD, 2001. 140 s.

12. Yurchenko Yu.A. Formirovanie kul'turologicheskikh umenii u studentov pedagogicheskikh vuzov. Dis. ... kand. ped. nauk. Sochi, 2000. 177 s.

UDC 378

Оценка готовности педагогов к культурологической интерпретации при обучении старшеклассников гуманитарным предметам

Татьяна Викторовна Уколова

Сочинский государственный университет, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается важность и необходимость подготовки учителей к готовности использовать инструментарий культурологической интерпретации в практике преподавания гуманитарных предметов старшеклассникам. Культурологическая интерпретация рассматривается как важный технологический элемент практики преподавания гуманитарных предметов в школе.

Ключевые слова: культурологическая интерпретация; субъект; межпредметная интеграция; диалогичность.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

ISSN 2219-8229

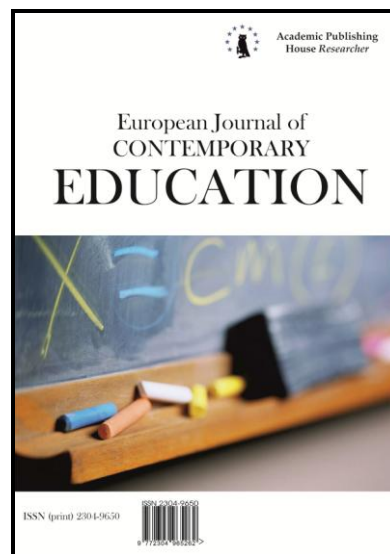
E-ISSN 2224-0136

Vol. 9, No. 3, pp. 193-200, 2014

DOI: 10.13187/ejced.2014.9.193

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.



UDC 371

The Taxonomic Approach in Projecting the Results of Learning

¹Nataliya V. Zelenko

²Grigory N. Zelenko

¹⁻² Armavir State Pedagogical Academy, Russian Federation

¹Dr., Professor

²PhD, Associate Professor

Abstract

This article brings to light the essence of the taxonomic approach and the possibility of using it in projecting the results of learning. The authors propose a structural model for the results of teaching agrotechnology, which hierarchically orders the major academic elements. The authors come to the conclusion that developing and substantiating the taxonomic model for projecting and assessing results (through the example of the “Agrotechnology” section) helps boost the effectiveness of mastering the domain area of “Technology”.

Keywords: taxonomic approach; teaching technology; results of learning.

Введение

С введением закона «Об образовании в Российской Федерации» [1], принципиально поменялись ориентиры современной школы, сегодня ее основная задача – перевести учащегося в режим саморазвития. Компетентностный подход к обучению, реализуемый в настоящее время в системе образования нашей страны, предполагает оценку учебных достижений обучаемых по достигнутым результатам.

В соответствии с международными тенденциями развития образования в Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования Российской Федерации (ФГОС ООО РФ) основным объектом системы оценки результатов образования на ступени основного общего образования, её содержательной и критериальной базой выступают планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы (ООП) [2].

Уточним, что долгое время разработка программ начиналась с определения целей и задач обучения. Далее преподаватели определяли содержание обучения, планировали методы его преподавания и способы оценивания. Цель обучения определяла, что должен знать и уметь обучаемый, задачи обучения отвечали на вопрос, как двигаться к поставленной цели. Проблемы, связанные с использованием задач обучения, состоят в том, что чаще всего задачи пишутся в терминах намерений преподавателя, а иногда – в терминах ожидаемого обучения, что только усложняет диагностирование.

Материалы и методы исследования

Ориентация на результаты освоения как основной образовательной программы в целом, так и конкретной предметной области, приводит к изменению содержания, характера и инструментов оценки деятельности ученика. Подход, основанный на результатах обучения, – это, прежде всего, некая точка зрения и концептуальный подход, которые обуславливают необходимость разрабатывать адекватные программы.

Преимущества результатов обучения заключается в том, что они представляют собой четкие формулировки того, что должен достигнуть учащийся, и как он будет демонстрировать это достижение. По однозначным оценкам ученых Российской Федерации и ведущих европейских стран, исследующих проблемы контрольно-оценочной деятельности, результаты обучения являются более точными, более простыми для написания и гораздо более понятными, чем задачи. Результаты обучения можно рассматривать как своего рода "единую валюту", которая позволяет сделать модули и программы более прозрачными на локальном, так и на международном уровне [3, 4].

Обсуждение

В соответствии с требованием Федеральных государственных стандартов основного общего образования, методика оценивания предметных результатов представляет собой оценку достижения обучающимся планируемых результатов. Объектом оценки служит способность обучающихся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи с использованием средств, релевантных содержанию учебных предметов, в том числе на основе метапредметных действий [2].

Примерная основная образовательная программа, рекомендует для описания достижений обучающихся установить следующие пять уровней достижений [5, С. 115].

Базовый уровень достижений – уровень, который демонстрирует освоение учебных действий с опорной на систему знаний в рамках диапазона (круга) выделенных задач. Овладение базовым уровнем является достаточным для продолжения обучения на следующей ступени образования, но не по профильному направлению. Достижению базового уровня соответствует отметка «удовлетворительно» (или отметка «3», отметка «зачтено»).

Превышение базового уровня свидетельствует об усвоении опорной системы знаний на уровне осознанного произвольного овладения учебными действиями, а также о кругозоре, широте (или избирательности) интересов. Для учащихся с более высоким уровнем успешности рекомендуется выделить следующие два уровня: повышенный уровень достижения планируемых результатов, оценка «хорошо» (отметка «4»); высокий уровень достижения планируемых результатов, оценка «отлично» (отметка «5»).

Повышенный и высокий уровни достижения отличаются по полноте освоения планируемых результатов, уровню овладения учебными действиями и сформированностью интересов к данной предметной области.

Для описания подготовки обучающихся, уровень достижений которых ниже базового, рекомендуется выделить также два уровня: пониженный уровень достижений, оценка «неудовлетворительно» (отметка «2»); низкий уровень достижений, оценка «плохо» (отметка «1»).

Недостижение базового уровня (пониженный и низкий уровни достижений) фиксируется в зависимости от объема и уровня освоенного и неосвоенного содержания предмета [5].

Как правило, пониженный уровень достижений свидетельствует об отсутствии систематической базовой подготовки, о том, что обучающимся не освоено даже и половины

планируемых результатов, которые осваивает большинство обучающихся, о том, что имеются значительные пробелы в знаниях, дальнейшее обучение затруднено. При этом обучающийся может выполнять отдельные задания повышенного уровня.

Низкий уровень освоения планируемых результатов свидетельствует о наличии только отдельных фрагментарных знаний по предмету, дальнейшее обучение практически невозможно.

Практика показывает, что оценка достижений учащихся на низшем и заниженном уровнях, где результатом деятельности является освоение системы опорных знаний и умения их воспроизводить, затруднений у учителей не почти не вызывает. В то же время, использование данной системы оценки достижений учащихся при решении ими практико-ориентированных задач вызывает у учителей значительные сложности. Объектом оценки предметных результатов являются действия, выполняемые обучающимися с предметным содержанием. Выделение уровней достижений, основанных на учебных действиях ученика обуславливает необходимость не просто структурировать цели (задачи) и планируемые результаты обучения предмету, но подробно их взаимоувязать.

При описании за основу может быть взята таксономия Блума. Идеи Бенджамина Блума [6, 7] широко известны в образовательной практике. Таксономия Блума – это попытка представить различные мыслительные процессы как иерархию. В этой иерархии, каждый уровень зависит от способности учащегося работать на этом уровне или уровнях, ниже его.

Написание результатов обучения, по мнению Блума, следует начинать с глагола действия, за которым должен следовать объект этого глагола. Предложения должны быть краткими, чтобы обеспечить большую ясность. Очень важно связать результаты обучения с обучающей и учебной деятельностью, а также с оцениванием.

Говоря о преподавании, Блум считал, что при обучении и оценивании учащихся следует помнить, что учение – это процесс, и что преподаватель должен добиваться продвижения мыслительных процессов учащихся на более высокие уровни – уровни синтеза и оценки. Эта "мыслительная" область часто называется когнитивной (познавательной) сферой, поскольку она охватывает мыслительные процессы.

Таксономия Блума, охватывающая когнитивную область, включает в себя шесть категорий целей с внутренним более дробным делением: знание, понимание, применение, анализ (взаимосвязей, принципов построения), синтез, оценка.

Знание можно определить как способность воспроизвести или запомнить факты, не обязательно понимая их. Для оценки знания рекомендуется использовать активные глаголы: определить, описать, перечислить, запомнить, назвать, распознавать, рассказать, описать, обрисовать, сообщить, сформулировать и т.д.

Понимание определено как способность понимать и интерпретировать освоенную информацию. Некоторые активные глаголы, используемые для оценки: сопоставить, объяснить, преобразовать, выявить, различить, проиллюстрировать, переформулировать, изложить своими словами, интерпретировать и т.д.

Применение определяют как способность использовать изученный материал в новых ситуациях, например, применять идеи и концепции к решению проблем. Некоторые активные глаголы, используемые для оценки применения: применить, построить, употребить, рассчитать, разработать, раскрыть, решить, использовать и т.д.

Анализ может быть определен как способность разбивать информацию на составляющие, например, искать взаимосвязи и идеи (понимание организационной структуры), классифицировать, сравнивать, проводить эксперимент, упорядочить, изобразить схематически, соотнести, проиллюстрировать, противопоставлять, проверить и т.д.

Для характеристики *синтеза* рекомендуется использовать активные глаголы: обобщать, структурировать, составлять целое (интегрировать), изобретать, проектировать, объяснять, видоизменять, организовывать, планировать, реконструировать, реорганизовывать, пересматривать, объяснять, переделывать, приводить в порядок, управлять, синтезировать, сопоставлять и т.д.

Оценку определяют как способность судить о ценности материала для данной конкретной цели: доказывать, оценить, аргументировать, противопоставлять, проводить

аналогию, сравнивать, соотносить, критиковать, защищать, ранжировать, рекомендовать, прогнозировать и т.д.

Блум в своих исследованиях отмечал, что глаголы, используемые в вышеупомянутых шести категориях, не являются уникальными для какой-либо из них. Некоторые глаголы приводятся в более чем одной категории. Например, математические вычисления могут включать простое применение некоторой данной формулы (применение – уровень 3) либо наряду с применением предусматривать анализ (уровень 4).

Многие российские ученые и учителя-практики используют идеи Блума в своей работе [8, 9, 10, 11]. Нами проведено экспериментальное исследование использования таксономии Блума в предметной области «Технология». Анализ содержания обучения технологии показал, что если структурирование на макроуровне (выделение основных содержательных линий, модулей или блоков) в основном реализовано, то структурирование на микроуровне (разбивка на учебные элементы и определение их иерархической расположенности) нуждается в серьезных исследованиях и разработках.

Исходя из этого, нами было предложено структурирование результатов обучения по агротехнологии, раздел «Растениеводство». Проведенный анализ предметных результатов освоения технологии и уровневая типологизация позволили провести формулирование поуровневых результатов освоения раздела «Агротехнология» (Таблица 1).

Чтобы иметь возможность оценить качество технологической подготовки в баллах, мы провели шкалирование результатов обучения. В соответствии с достигнутыми результатами, определенное количество баллов присваивается за наличие знаний и представлений, готовность применять знания на практике, умения проводить научное исследование, анализировать качество выполнения работ.

Таблица 1.

Таксономический подход к проектированию и оценке достижения планируемых результатов раздела «Агротехнологии»

Цели	Планируемые результаты	Оценка (в баллах)	
Знать	Описать значимость развития агротехнологии для прогрессивного развития общества.	2	8
	Перечислить основные агротехнические культуры и способы их возделывания.	2	
	Назвать биологические особенности с/х культур.	2	
	Перечислить особенности профессиональной деятельности в растениеводстве.	2	
Понимать	Изложить своими словами особенности профессий, связанных с агротехнологиями, объяснить причины их востребованности на рынке труда.	4	16
	Привести примеры различных технологий сельскохозяйственного производства.	4	
	Проиллюстрировать зависимость роста и развития с/х растений от вида и особенностей реализации применяемых агротехнологий	4	
	Изложить своими словами социальные и экологические последствия развития (отставания) агротехнологий	4	
Применять	На основе знаний по агротехнологии выполнять агротехнические работы с использованием ручных (частично механизированных) орудий труда.	6	18
	На основе знаний агротехнологии разработать технологическую карту возделывания одной из с/х культур.	6	

	Использовать методы решения творческих задач для учебно-исследовательской и проектной деятельности в области агротехнологий.	6	
Анализи- ровать	Проводить опытническую, учебно-исследовательскую или проектную деятельности в области агротехнологий.	8	24
	Анализировать оптимальность выбора агротехнологии, качество выполнения операций технологического цикла агротехнических работ (обработка почвы, посев посадка, уход, уборка, подготовка к хранению) исходя из биологических особенностей культуры, климатических условий выращивания, полученные результаты.	8	
	Сравнивать и объяснить социальные, экономические и экологические последствия развития (отставания) агротехнологий.	8	
Синтези- ровать	Вносить аргументированные коррективы в имеющиеся агротехнологии с учетом достижений науки техники, биологических особенностей возделываемой культуры и конкретных климатических условий.	8	16
	Проектировать агротехнологии с учетом достижений науки техники, биологических особенностей возделываемой культуры и конкретных климатических условий	8	
Оценивать	Давать аргументированную оценку эффективности применяемых (предлагаемых) агротехнологий, качества выполнения агротехнических работ, опытнической работы, творческих проектов на основе использования современных методов анализа, сравнения.	9	18
	Владеть методами представления и защиты результатов опытнической работы или творческих проектов.	9	
		100	100
Всего:		100	

За пороговое значение, определяющее успешность освоения агротехнологии мы приняли 24 балла, базовый уровень (25–42 баллов) заслуживает оценку «3» и характеризует умение применять знания на практике. Повышенный уровень «4», характеризует умения анализировать агротехнологии и последствия их реализации. Высокий уровень достижения планируемых результатов (68–100 баллов) и оценка «5» характеризует учеников, владеющих проектными технологиями, умеющих аргументировано обосновывать свои решения, защищать свою позицию.

Полученная система оценки предметных результатов может использоваться как рейтинговая (накопительная). При необходимости полученные баллы можно перевести в 5-бальную систему (смотри таблицу 2).

Таблица 2

Перевод рейтинговой (100 бальной) системы в 5-бальную

Аналог оценки			
5	4	3	2
От 68 до 100 баллов	43-67 баллов	25-42 баллов	0-24 балла

Результаты

Экспериментальная проверка использования таксономического подхода к проектированию результатов обучения в разделе «Растениеводство» с использованием разработанной структуры содержания образования, проведенная в средней школе №8 им. А.Я. Тимова Новокубанского района Краснодарского края показала, что данный подход позволяет:

- выявить этапы и уровни образовательного процесса;
- осуществлять более объективную оценку технологической подготовки учащихся;
- проектировать траекторию познавательной деятельности учащихся;
- определить поэлементную систему оценки результатов учащихся;
- обеспечить учащимся возможность самооценки учебной деятельности по разделу «Агротехнологии».

Использование четкой, упорядоченной, иерархической классификации целей и результатов деятельности важно, прежде всего, для педагога практика по следующим причинам:

1. Пользуясь таксономией, учитель при определении результатов обучения имеет возможность конкретизировать цели, упорядочить порядок и перспективы дальнейшей работы.

2. Ясность и гласность в совместной работе учителя и учеников, конкретные учебные цели дают возможность разъяснить учащимся ориентиры учебной работы, обсудить их.

3. Создание эталонов оценки результатов обучения, обращение к четким формулировкам целей, которые выражены через результаты деятельности, поддается более объективной оценке.

4. Таксономическая система оценки предметных результатов может достаточно объективно характеризовать уровень успешности ученика и использоваться как рейтинговая (накопительная).

5. Занесенные в календарно-тематический план и технологическую карту урока планируемые результаты освоения предмета дадут более четкую картину образовательной деятельности.

Заключение

Практика подтвердила, что наличие четких формулировок результатов учебной деятельности обеспечивает вовлеченность в оценочную деятельность самих учащихся. Ознакомление учащихся с логикой и структурой диагностических материалов способствует мотивации образовательной деятельности служит основой осознания школьниками значимости получаемых знаний для формирования трудовых навыков и умений и преобразования окружающей действительности.

Проведенное исследование показало, что разработка и обоснование таксономической модели проектирования и оценки результатов (на примере раздела «Агротехнологии») позволяет повысить эффективность освоения предметной области «Технология».

Примечания:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2013. 160 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования в контексте государственной политики в сфере образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=1733>, свободный.

3. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.

4. Пособие по написанию результатов обучения Хэртфордского университета (извлечения) (пер. Тарасюк Л.Н.) [Электронный ресурс] – Режим доступа: Европейские публикации по вопросам написания ...kcpm.ucoz.com/load/metodicheskie_posobija/...po.../2-1-0-7

5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. М. : Просвещение, 2011. 342 с. — (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-019043-5.

6. Таксономия Блума [Электронный ресурс] – Режим доступа : — Википедия ru.wikipedia.org/wiki/

7. Таксономия Блума: Новый взгляд на старые привязанности [Электронный ресурс] – Режим доступа : // www97.intel.com/

8. Tyunnikov Yu.S. Conceptual Knowledge in Pedagogy: Taxonomical Environment and Classification Structure // European Journal of Contemporary Education, 2012, Vol. (1), № 1, P. 68-81.

9. Зеленко Н.В. Структурирование и типологизация содержания образования как условие эффективности обучения технологии // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. №4. С. 15-19.

10. Зеленко Н.В., Зеленко Г.Н. Проблемы моделирования профильного обучения// Методический поиск: проблемы и решения.- Региональный научно-методический журнал (ЮФО). 2013. № 1 (14). С. 4-7.

11. Лазарева И.Н. Таксономический подход в проектировании личностно ориентированного интеллектуально-развивающего обучения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №94. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/taksonomicheskiiy-podhod-v-proektirovanii-lichnostno-orientirovannogo-intellektualno-razvivayushchego-obucheniya> (дата обращения: 21.03.2014).

References:

1. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii». М.: Prospekt, 2013. 160 s.

2. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart obshchego obrazovaniya v kontekste gosudarstvennoi politiki v sfere obrazovaniya [Elektronnyi resurs] – Rezhim dostupa: <http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=1733,svobodnyi>.

3. Bolonskii protsess: Rezul'taty obucheniya i kompetentnostnyi podkhod) / Pod nauch. red. d-ra ped. nauk, professora V.I. Baidenko. М.: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2009. 536 s.

4. Posobie po napisaniyu rezul'tatov obucheniya Khertfordskogo universiteta (izvlecheniya) (per. Tarasyuk L.N.) [Elektronnyi resurs] – Rezhim dostupa: Evropeiskie publikatsii po voprosam napisaniya ...kcpm.ucoz.com/load/metodicheskie_posobija/...po.../2-1-0-7

5. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Osnovnaya shkola / [sost. E. S. Savinov]. М. : Prosveshchenie, 2011. 342 s. — (Standarty vtorogo pokoleniya). — ISBN 978-5-09-019043-5.

6. Taksonomiya Bluma [Elektronnyi resurs] – Rezhim dostupa : — Vikipediya ru.wikipedia.org/wiki/

7. Taksonomiya Bluma: Novyi vzglyad na starye privyazannosti [Elektronnyi resurs] – Rezhim dostupa : // www97.intel.com/

8. Tyunnikov Yu.S. Conceptual Knowledge in Pedagogy: Taxonomical Environment and Classification Structure // European Journal of Contemporary Education, 2012, Vol. (1), № 1, P. 68-81.

9. Zelenko N.V. Strukturirovanie i tipologizatsiya sodержaniya obrazovaniya kak uslovie effektivnosti obucheniya tekhnologii // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2005. №4. S. 15-19.

10. Zelenko N.V., Zelenko G.N. Problemy modelirovaniya profil'nogo obucheniya// Metodicheskii poisk: problemy i resheniya.- Regional'nyi nauchno-metodicheskii zhurnal (YuFO). 2013. № 1 (14). S. 4-7.

11. Lazareva I.N. Taksonomicheskii podkhod v proektirovanii lichnostno orientirovannogo intellektual'no-razvivayushchego obucheniya // Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena. 2009. №94. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/taksonomicheskiiy-podhod-v-proektirovanii-lichnostno-orientirovannogo-intellektualno-razvivayushchego-obucheniya> (data obrashcheniya: 21.03.2014).

УДК 371

Таксономический подход в проектировании результатов обучения

¹Наталья Васильевна Зеленко

²Григорий Николаевич Зеленко

¹⁻² Армавирская государственная педагогическая академия, Российская Федерация

¹ Доктор педагогических наук, профессор

² Кандидат педагогических наук, доцент

Аннотация. В статье раскрыты сущность таксономического подхода и возможности его использования в проектировании результатов обучения. Предложена структурная модель результатов обучения агротехнологии, иерархически упорядочивающая основные учебные элементы. Авторы пришли к выводу что, разработка и обоснование таксономической модели проектирования и оценки результатов (на примере раздела «Агротехнологии») позволяет повысить эффективность освоения предметной области «Технология».

Ключевые слова: таксономический подход; обучение технологии; результаты обучения.