



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

ЭЛЕКТРОННАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ
КОМПЕТЕНЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ

ОТ ЭФФЕКТИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХОДЕ РОЛЕВЫХ ИГР К СПЕШНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



2014/ №3

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395

Серия

2014 / № 3

ПЕДАГОГИКА

Научный журнал основан в 1998 г.

«Вестник Московского государственного областного университета» (все его серии) включён в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание учёной степени доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по наукам, соответствующим названию серии.

The academic journal is established in 1998

«Bulletin of Moscow State Regional University» (all its series) is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into "the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a Ph.D. Candidate or Doctorate Degree" (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation).

2014 / № 3

Series

ISSN 2072-8395

PEDAGOGICS

BULLETIN OF THE MOSCOW STATE
REGIONAL UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник МГОУ»: Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

Редакционно-издательский совет «Вестника МГОУ»

Хроменков П.Н. — к.филол.н., проф., ректор МГОУ (председатель совета)

Никитин О.В. — д.филол.н., проф., проректор по научной работе МГОУ (зам. председателя совета)

Абрамов А.В. — к.пол.н., доц., нач. отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ»

Асмолов А.Г. — академик РАО, д.псих.н., проф. МГУ им. М.В. Ломоносова

Белозеров В.Е. — д.ф.-м.н., проф. Днепропетровского национального университета (Украина)

Боголюбов Л.Н. — академик РАО, д.пед.н., проф.

Клычников В.М. — к.ю.н., к.и.н., проф., проректор по учебной работе и международному сотрудничеству МГОУ

Затулин К.Ф. — директор Института диаспоры и интеграции (Института стран СНГ)

Коницев А.С. — д.б.н., проф. МГОУ

Лекант П.А. — д.филол.н., проф. МГОУ

Марченко М.Н. — д.ю.н., проф. МГУ им. М.В. Ломоносова

Нелюбин Л.Л. — д.филол.н., проф. МГОУ

Ницевич В.Ф. — д.пол.н., проф., директор Орловского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Пасечник В.В. — д.пед.н., проф. МГОУ

Поляков Ю.М. — к. филол. н., гл. ред. «Литературной газеты»

Пусько В.С. — д.ф.н., проф. МГТУ им. Н.Э. Баумана

Ху Гумин — д.филол.н., проф. Института иностранных языков Уханьского университета (Китай)

ISSN 2072-8395

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2014. № 3. М.: ИИУ МГОУ. 148 с.

Журнал «Вестник МГОУ» серия «Педагогика» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-26138.

Индекс серии «Педагогика»

по Объединенному каталогу "Пресса России" 40715

© МГОУ, 2014.

© ИИУ МГОУ, 2014.

Редакционная коллегия серии «Педагогика»

Ответственный редактор серии:

Крившенко Л.П. — доктор педагогических наук, профессор

Зам. отв. редактора:

Сморчкова В.П. — доктор педагогических наук, доцент

Ответственный секретарь:

Юркина Л.В. — кандидат педагогических наук, доцент

Члены ред. коллегии:

Шевченко Л.Л. — доктор педагогических наук, профессор; **Касаткина Н.Э.** — доктор педагогических наук, профессор (Кемеровский государственный университет);

Пичугина Г.В. — доктор педагогических наук, профессор (Институт содержания и методов обучения РАО, г. Москва); **Чистякова С.Н.** — доктор педагогических наук,

профессор (Президиум РАО, г. Москва); **Кючуков Х.С.** — профессор, доктор педагогических наук (Свободный университет, Германия);

Нагель Б. — доктор педагогики и психологии, профессор (Государственный институт ранней педагогики, Германия)

Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru)

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника МГОУ» обязательна. Воспроизведение материалов в печатных, электронных или иных изданиях без разрешения редакции запрещено. Опубликованные в журнале материалы могут использоваться только в некоммерческих целях. Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение редколлегии серии может не совпадать с точкой зрения автора. Рукописи не возвращаются.

Адрес Отдела по изданию научного журнала «Вестник МГОУ»

г. Москва, ул. Радио, д.10а, офис 98

тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31;

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

The founder of journal «Bulletin of the MSRU»: Moscow State Regional University

————— Issued 4 times a year —————

Series editorial board «Pedagogics»

Editor-in-chief:

L.P. Krivshenko – Doctor of Pedagogics, Professor.

Deputy Editor-in-chief:

V.P. Smorchkova – Doctor of Pedagogics, Associate Professor

Executive secretary of the series:

L.V. Yurkina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Members of Editorial Board»:

L.L. Shevchenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

N.E. Kasatkina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kemerovo State University);

G.V. Pichugina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Institute of Educational Content and Methods of the RAE);

S.N. Chistyakova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Presidium of the Russian Academy of Education)

H.S. Kyuchukov – Doctor of Pedagogics, Professor (Free University, Germany); **Nagel B.** – Doctor of Pedagogics and Psychology, Professor (State Institute Of Early Childhood Research, Germany)

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), as well as at the site of the Moscow State Regional University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow State Regional University» is obligatory. The reproduction of materials in printed, electronic or other editions without the Editorial Board permission, is forbidden. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author Manuscripts are not returned.

The Editorial Board address: Moscow State Regional University

10a Radio st., office 98

Moscow, Russia

Phones: (499) 261-43-41; (495) 723-56-31

e-mail: vest_mgou@mail.ru;

Site: www.vestnik-mgou.ru

Publishing council «Bulletin of the MSRU»

P.N. Khromenkov – Ph. D. in Philology, Professor, Principal of the MSRU (Chairman of the Council)

O.V. Nikitin – Doctor of Philology, Professor, Vice-Principal for scientific work of the MSRU (Deputy Chairman of the Council)

A.V. Abramov – Ph.D. in Political Sciences, Associate Professor, the Head of the editorial department of the Bulletin of the Moscow State Regional University

A.G. Asmolov – Member of Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor of Moscow State University

B.E. Belozеров – Doctor of Physics and Mathematics, Professor of Dnepropetrovsk National University (Ukraine)

L.N. Bogolubov – Member of Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogics, Professor

V.M. Klychnikov – Ph.D. in Law, Ph. D. in History, Professor, Vice-Principal for academic work and international cooperation of the MSRU

K.F. Zatulín – the Head of Institute for Diaspora and Integration (Institute of the CIS Countries)

A.S. Konichev – Doctor of Biology, Professor of the MSRU

P.A. Lekant – Doctor of Philology, Professor of the MSRU

M.N. Marchenko – Doctor of Law, Professor of Moscow State University

L.L. Nelyubin – Doctor of Philology, Professor of the MSRU

V. F. Nitsevich – Doctor of Politics, Professor, the Head of the Oryol Branch Russian Academy of National Economy and Public Administration

V.V. Pasechnik – Doctor of Pedagogics., Professor of the MSRU
Yu. M. Polyakov – Ph.D. in Philology, editor-in-chief of "Literaturnaya Gazeta"

V.S. Pus'ko – Doctor of Philosophy, Professor of the Bauman Moscow State Technical University

Hu Gumin – Doctor of Philology, Professor, Institute of Foreign Languages of Ukan University (China)

ISSN 2072-8395

Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Pedagogics». 2014. № 3. M.: MSRU Publishing house. 148 p.

The series «Pedagogics» of the Bulletin of the Moscow State Regional University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-26138.

Index series «Pedagogics» according to the Union catalog «Press of Russia» 40715

© MSRU, 2014.

© MSRU Publishing house, 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Гришаева Ю.М., Круглова И.В., Дикарев В.А.</i> ОБ АСПЕКТАХ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЫНКА ТРУДА (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА).....	8
<i>Запалацкая В.С.</i> АССОЦИАЦИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ, КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ ТАЛАНТОВ.....	13
<i>Ларина Е.В.</i> ПРОБЛЕМА ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЗНАНИЯ В СВЕТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	19
<i>Матвеев А.П.</i> К ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	23
<i>Хайдарова А.Р.</i> ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ	34

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Бетретдинова И.Х.</i> ЭЛЕКТРОННАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС.....	39
<i>Боброва С.В.</i> КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	45
<i>Гац И.Ю.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА	53
<i>Галкина М.В.</i> ИТОГОВАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА СТУДЕНТА ОТДЕЛЕНИЯ ДИЗАЙНА КОСТЮМА КАК ОТРАЖЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ И ВЛИЯНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА	61
<i>Жарков Д.В.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ В СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ	66
<i>Литвиненко А.Г.</i> ОТ ЭФФЕКТИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХОДЕ РОЛЕВЫХ ИГР К УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	77
<i>Мезенцева Ю.И.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОСНОВНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАСТЕРОВ ИКОНОПИСНОГО ТВОРЧЕСТВА ПОДМОСКОВЬЯ.....	86
<i>Мирхасанов Р.Ф.</i> ИЗУЧЕНИЕ «ФОРМАЛЬНОГО ПОДХОДА» В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ И ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ В ДИЗАЙНЕ...	91

Невзоров Р.В. ПОКАЗАТЕЛИ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ-ЛЕТЧИКОВ НА АВИАЦИОННЫХ ТРЕНАЖЕРАХ К ВЕДЕНИЮ ВОЗДУШНОГО БОЯ	98
Павлова Т.А. СОЧЕТАНИЕ ПРИЧИННОСТНОГО И ВЕРОЯТНОСТНОГО ПОДХОДОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ	105
Стрекалова К.В. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЮРИСТОВ СО СПЕЦИАЛИЗАЦИЕЙ В МЕЖДУНАРОДНОМ ПРАВЕ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ	111
Ушкова Н.В. РОЛЬ РЕЧЕВЫХ КОММУНИКАЦИЙ У ДИЗАЙНЕРОВ: ЭТИКЕТ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ И ЭСТЕТИКА ФОРМУЛИРОВОК	119

РАЗДЕЛ III. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Леонова С.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	124
Шилова Е.А. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	131

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Степанова Л.А., Сморгачева В.П. ВСПОМИНАЯ УЧЕНОГО (ПАМЯТИ И.А. ЛИПСКОГО (1949–2013)).....	137
Наши авторы	145

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>Yu. Grishayeva, I. Kruglova, V. Dikarev.</i> ABOUT THE ASPECTS OF INFORMATIONAL INTERACTION BETWEEN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET (ON THE EXAMPLE OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY)	8
<i>V. Zapalatskaya.</i> ASSOCIATION OF TEACHERS WORKING WITH GIFTED CHILDREN AS A FACTOR OF REGIONAL SYSTEM DEVELOPMENT, AS WELL AS A SUPPORT TO YOUNG TALENTS	13
<i>E. Larina.</i> THE PROBLEM OF HUMANITARIANIZATION OF NATURAL-SCIENCE KNOWLEDGE IN THE LIGHT OF COMPETENCE APPROACH TO THE WORK WITH STUDENTS OF A SECONDARY SCHOOL	19
<i>A. Matveyev.</i> FORMATION OF THEORETICAL BASES OF EDUCATION IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE	23
<i>A. Khaydarova.</i> CONCEPT AND ESSENCE OF A PERSONALITY'S COMPETITIVENESS.....	34

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>I. Betretidinova.</i> ELECTRONIC COMMUNICATION COMPETENCE OF SENIOR PUPILS AS A CONDITION FOR THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS IMPLEMENTATION	39
<i>S. Bobrova.</i> CRITERIA FOR EVALUATING SPEECH ABILITIES OF SENIOR PUPILS.....	45
<i>I. Gats.</i> THE FORMATION OF PUPILS' UNIVERSAL EDUCATIONAL COMPETENCE BY MEANS OF THE COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE	53
<i>M. Galkina.</i> FINAL QUALIFYING PAPER OF A STUDENT OF THE DEPARTMENT OF COSTUME DESIGN AS A REFLECTION OF THE PROFESSIONAL COMMUNITY'S IMPACT AND REQUIREMENTS	61
<i>D. Zharkov.</i> LINGUISTIC ASPECTS OF TEACHING TO SOLVE TEXT PROBLEMS WITH PARAMETERS IN SYNERGETIC SPACE.....	66
<i>A. Litvinenko.</i> FROM STUDENTS' EFFICIENT LINGUISTIC PREPARATION WHILE ROLE-PLAYING TO A SUCCESSFULL PROFESSIONAL WORK.....	77
<i>Yu. Mezentseva.</i> MORAL EDUCATION AND BASIC SOCIAL ASPECTS OF ICONOGRAPHIC ART MASTERS' FROM MOSCOW REGION.....	86
<i>R. Mirhasanov.</i> THE STUDY OF «FORMAL APPROACH» IN THE SYSTEM OF TEACHING DRAWING AND GRAPHIC DESIGN COMPOSITION	91
<i>R. Nevzorov.</i> INDICES FOR ASSESSING FIGHTER PILOTS' PROFESSIONAL PREPARATION TO CONDUCT AIR FIGHT WHILE TRAINING AT FLIGHT SIMULATORS	98

T. Pavlova. THE COMBINATION OF CAUSALITY AND PROBABILISTIC APPROACHES AS A CONDITION OF RESEARCH ACTIVITY SKILLS FORMATION AT THE LESSONS OF PHYSICS.....	105
K. Strekalova. COMPETENCE-BASED APPROACH TO PROFESSIONALLY-FOCUSED FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF INTERNATIONAL LAW STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE THIRD GENERATION OF THE RUSSIAN FEDERAL EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER PROFESSIONAL TRAINING	111
N. Ushkova. THE ROLE OF DESIGNERS' SPEECH COMMUNICATION: BUSINESS COMMUNICATION ETIQUETTE AND AESTHETICS OF WORDING...	119

SECTION III. CORRECTIONAL PEDAGOGY

S. Leonova. FORMING STUTTERING CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO SCHOOL WITHIN THE INTEGRATION PROCESS AT A COMPREHENSIVE SCHOOL	124
E. Shilova. A COMPREHENSIVE APPROACH TO THE CORRECTION OF PRESCHOOLERS' STUTTERING BY MEANS OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES.....	131

THE SCIENTIFIC LIFE

L. Stepanova, V.Smorchkova. RECALLING A SCIENTIST (IN MEMORIAM I.A. LIPSKIY (1949-2013)).....	137
Our authors	145

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.1

Гришаева Ю.М., Круглова И.В., Дикарев В.А.
Московский городской педагогический университет

ОБ АСПЕКТАХ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЫНКА ТРУДА (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА)*

Аннотация. В работе представлен анализ различных аспектов информационного взаимодействия системы профессионального образования и рынка труда. Определены стороны информационного взаимодействия, перспективные преимущества для каждой из сторон, показана функционально-целевая ориентированность проектируемой единой информационной среды системы взаимодействия профессионального образования и рынка труда в условиях города Москвы. Задача трудоустройства выпускников вуза требует объединения деятельности всех участников данного процесса в единую информационную систему взаимодействия профессионального образования и рынка труда.

Ключевые слова: единая информационная среда профессионального образования и рынка труда, педагогический вуз, интерактивность.

Yu. GRISHAYEVA, I. KRUGLOVA, V. DIKAREV
Moscow City Pedagogical University

ABOUT THE ASPECTS OF INFORMATIONAL INTERACTION BETWEEN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET (ON THE EXAMPLE OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY)

Abstract. The paper presents the analysis of various aspects of informational interaction between the system of vocational education and labour market. The aspects of informational interaction are defined, as well as promising benefits for each party. The authors show the functional-targeted orientation of the projected unified informational environment of the system of interaction between vocational education and the labour market in the city of Moscow. The task of job placement for all the graduates demands uniting the activities of all the participants of the process into a unified informational system of interaction between vocational education and labour market.

Keywords: unified informational system of vocational education and labour market, pedagogical university, interactivity.

© Гришаева Ю.М., Круглова И.В., Дикарев В.А., 2014.

* Мероприятие 03Г0900 «Создание единой информационной среды высшего и непрерывного профессионального образования и рынка труда города Москвы» Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.).

Оперативное информирование студентов и выпускников вуза о вакансиях в системе Департамента образования города Москвы выступает ведущим фактором, определяющим перспективы трудоустройства по специальности молодых кадров. Практика показывает, что молодежь ощущает дефицит информации о возможностях и тенденциях рынка труда в сфере образования (оперативных, достоверных сведений и прогнозов), а также в смежных областях профессиональной деятельности. В связи с этим, в качестве проблемного аспекта в области трудоустройства выпускников педагогических вузов можно выделить отсутствие системы оперативного информационного взаимодействия между работодателями (образовательными организациями) и выпускниками педагогических вузов.

Традиционная для системы образования технология взаимодействия образовательных организаций и выпускников педагогических вузов не отвечает современным требованиям рынка труда. Под рынком труда мы понимаем «...сферу формирования спроса и предложения на трудовые услуги за заработную плату и другие предоставляемые блага» [5]. Это проявляется в несовершенстве регламентов и процедур сбора и предоставления данных по вакансиям учреждений образования; в рассогласовании сроков подачи учреждениями сводной информации, несочетании критериев в оценивании информации по вакансиям в окружных управлениях образования (часть из них ведут учет ежемесячно, некоторые – поквартально, часть – по административному запросу) и т. п. В большинстве случаев отсутствует оперативная информация

и данные полного прогноза (краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный) потребностей учреждений-работодателей. И это далеко не полный перечень противоречий.

С одной стороны, информационный дефицит не позволяет выпускникам получить оперативную и достоверную информацию о вакансиях и трудоустроиться (большинство вакансий, представленных на сайте окружных управлений, теряют актуальность еще до того, как доходят до выпускников).

С другой стороны, информационный дефицит негативно сказывается на образовательных учреждениях и системе столичного образования в целом, что проявляется в отсутствии оперативности в процессе подбора кандидатов из числа молодых педагогов-соискателей.

В целом, вышеперечисленные факты подтверждают, что система высшего педагогического образования не обладает системой эффективных информационно-коммуникационных технологий, позволяющих решать такие проблемы, как трудовая занятость выпускников; подбор кадров в соответствии с запросами работодателей; получение актуальной информации о состоянии рынка педагогического труда, с учетом социально-экономических изменений; формирование кадрового педагогического потенциала из числа молодых педагогов для образовательных учреждений города Москвы. Отметим, что под трудовыми ресурсами мы понимаем «...часть населения, обладающую физическим развитием, умственными способностями и знаниями, необходимыми для осуществления полезной деятельности» [4].

Создание единой информационной системы (далее – ЕИС) позволит аккумулировать актуальную и достоверную информацию, повышать качество (интерактивность, полнота, точность, достоверность, своевременность, согласованность) информации, получать данные о рынке труда.

Возможности ЕИС позволят эффективно и оперативно решать задачи трудоустройства выпускников.

Выделим стороны взаимодействия системы профессионального образования и рынка труда в условиях города Москвы: 1) учредитель – Департамент образования города Москвы; 2) университет; 3) работодатель; 3) соискатель (выпускник).

Определим преимущества информационного взаимодействия для указанных выше сторон, участвующих в эффективном функционировании системы профессионального образования и рынка труда в условиях города Москвы.

В качестве основных перспективных преимуществ для Департамента образования города Москвы, на наш взгляд, выступает проведение on-line мониторинга рынка труда столичного региона, в результате чего возможно оценить социально-экономические потребности городского образования в педагогах различных направлений подготовки. Анализ конъюнктуры рынка, соотношения вакансий и резюме позволяет эффективно оценивать текущую кадровую потребность, а также прогнозировать ее развитие.

Таким образом, необходимость совершенствования системы информационного взаимодействия профессионального образования и рынка труда обусловлена, с одной стороны,

достаточным количеством выпускников вузов, входящих в систему Департамента образования города Москвы нуждающихся в своевременном трудоустройстве, и, с другой стороны, стремительным обновлением актуальных потребностей в педагогических кадрах столичного образования. Важно иметь в виду, что исследование современных тенденций и актуальных потребностей на рынке труда в сфере образования, а также проблем трудоустройства молодых специалистов-выпускников педагогических вузов в образовательные учреждения Департамента образования города Москвы позволяет формировать среднесрочный и долгосрочный запросы на подготовку кадров за счет средств бюджета столицы.

Определим преимущества, которые дает ЕИС для педагогического университета. В качестве основных из них отметим повышение эффективности процесса трудоустройства выпускников за счет получения оперативной информации о текущем состоянии рынка труда столичного региона, возможность проведения широкого спектра мониторингов рынка труда с целью обеспечения мобильности содержания образовательных программ подготовки. Наряду с получением информации о текущем состоянии трудоустройства выпускников, специалисты получают возможность анализировать процесс их продвижения на рынке труда. Данный анализ может включать такие параметры, как соответствие заявок выпускников на работу их реальному трудоустройству, продолжительность работы у работодателя, карьерный рост молодого специалиста и др. Еще одним важным преимуществом для университета вы-

ступают результаты анализа требований работодателей. Для эффективной оценки и прогнозирования тенденций развития рынка труда, на наш взгляд, необходимо в постоянном режиме отслеживать изменение требований работодателей к кандидатам на трудоустройство. Отметим, что здесь важно выявить так называемые «постоянные требования», которые незначительно меняются с течением времени с целью последующей ориентации системы подготовки кадров, в первую очередь, на их удовлетворение.

В качестве еще одного функционального преимущества ЕИС, на наш взгляд, выступает возможность электронного ресурса аккумулировать сведения как о работодателях, так и о каждом выпускнике. Несомненно, что важной составляющей эффективного трудоустройства выступает полнота представленной в резюме информации о выпускнике. Недостаток информации или отсутствие конкретизации важных для работодателя характеристик приводит, как правило, к отсеву анкеты выпускника при подборе необходимой кандидатуры. Следует отметить, что отсутствие информации может быть как по вине самого выпускника, так и из-за неполного предоставления работодателем интересующих его данных о соискателе. Конечно, еще одной важной составляющей эффективного трудоустройства выпускника является оперативность получения университетом информации как о свободной вакансии, так и о требуемом специалисте (интерактивный режим ЕИС). Под интерактивным режимом (интерактивным диалогом пользователя с ЭВМ) нами понимается, вслед за Т.А. Лавиной и И.В. Роберт

(2006) «...взаимодействие пользователя с программной (программно-аппаратной) системой, характеризующееся (в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами, запросами и ответами, приглашениями) реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием “ключевого” слова, в форме с ограниченным набором символов и пр.); при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы с ним. Интерактивный режим взаимодействия пользователя с ЭВМ характерен тем, что каждый его запрос вызывает ответное действие программы и, наоборот, реплика последней требует реакции пользователя» [3].

Следует отметить, что ЕИС для работодателей позволит оперативно решать вопросы, связанные с подбором кандидатов из числа молодых педагогов-соискателей. Важно понимать, что заинтересованность работодателя в максимально быстром подборе кандидатов на вакансии достигается при детальном описании необходимых требований, которые также должны храниться в информационной системе.

В качестве актуального аспекта информационного взаимодействия в системе ЕИС для соискателей мы выделяем, прежде всего, получение оперативной и достоверной информации о кадровых потребностях образовательных организаций и различных компаний – работодателей (в смежных областях) города Москвы и тенденциях рынка труда в сфере образования. Очевидно, что информационная сре-

да профессионального образования и рынка труда должна быть интегрирована в единую образовательную среду вуза и отвечать принципам «прозрачности» и «открытости»: «... другими словами, личность, взаимодействуя с частью образовательной среды, прежде всего, с той ее частью, к которой она имеет доступ (как в физическом, так и в интеллектуальном смысле), сама формирует т. н. контент пространства. Под последним мы понимаем – процессуально-содержательную характеристику направленного взаимодействия субъекта и среды. Здесь важно заметить, что в системе “личность – пространство – среда” посредством пространства трансформируется как среда под воздействием личности, так и сама личность изменяется в ходе освоения части среды» [1, с. 138]. Актуальность проектирования единой информационной среды продиктована и объективными социокультурными факторами, а именно: «...в условиях мегаполиса современные дети и молодежь включены в очень большое количество культурных связей (событий), дифференцированных в небольших промежутках времени, и довольно “тесно” расположенных в пространстве (как в реальном, так и в виртуальном)» [2, с. 29].

Таким образом, задача трудоустройства выпускников вуза требует объединения деятельности всех участников данного процесса в единую информационную систему взаимодействия профессионального обра-

зования и рынка труда, которая будет не только максимально подробно отражать информацию о соискателях и вакансиях работодателей, но и обеспечивать интерактивный характер взаимодействия всех субъектов, заинтересованных в получении результатов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гришаева Ю.М. О роли информации в проектировании индивидуального образовательного пространства // Материалы международной научно-практической конференции «Инновации в профессиональном образовании». Тюмень, 2013. С. 137–140.
2. Гришаева Ю.М. Социокультурное и информационное пространство мегаполиса как фактор воспитания экологической культуры детей и молодежи // Вестник Международной академии наук. Русская секция, 2013. № 1. С. 29–31.
3. Лавина Т.А., Роберт И.В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. 2006. [Электронный ресурс] // [www.http://www.didacts.ru](http://www.didacts.ru) (дата обращения: 16.05.2014).
4. Одегов Ю. Экономика и социология труда. 2002. [Электронный ресурс] // [www.http://voluntary.ru](http://voluntary.ru) (дата обращения: 16.05.2014).
5. Словари и энциклопедии на Академике. Энциклопедический словарь. 2009. [Электронный ресурс] // <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 16.05.2014).

УДК 371.124:376,5 (470.311)

Запалацкая В.С.*Московский государственный областной университет***АССОЦИАЦИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ,
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ
И ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ ТАЛАНТОВ**

Аннотация. В статье описывается региональная система выявления и развития молодых талантов на основе интеграции деятельности учреждений общего и профессионального образования, призванная обеспечить развитие различных видов одаренности и совершенствование форм организации работы с одаренными детьми. Предлагается модель профессионального сообщества педагогов, работающих с одаренными детьми, как варианта модели повышения квалификации на основе полисубъектного взаимодействия. Деятельность сообщества обеспечивает систематизацию, диссеминацию и обогащение субъектного опыта ее членов, способствует самообразованию педагогов, их личностному и профессиональному росту.

Ключевые слова: одаренные дети, региональная модель, профессиональное сообщество, педагоги.

V. Zapalatskaya*Moscow State Regional University***ASSOCIATION OF TEACHERS WORKING WITH GIFTED CHILDREN
AS A FACTOR OF REGIONAL SYSTEM DEVELOPMENT,
AS WELL AS A SUPPORT TO YOUNG TALENTS**

Abstract. This paper describes the regional system of identification and development of young talents on the basis of integration of the activities of comprehensive and vocational educational institutions. This system is to ensure the development of different kinds of endowments and to enhance the forms of work with gifted children. The author offers a model of professional community of teachers working with gifted children as a variant of the model of advanced training on the basis of poly-subject communication. The community activities are aimed at systematization, dissemination and enrichment of its members' subject experience, and promote teachers' self-education, their personal and professional development.

Keywords: gifted children, regional model, professional community, teachers.

В настоящее время в Московской области создается региональная система выявления и развития молодых талантов, что является не только насущной управленческой задачей, но и стратегической перспективой, обеспечивающей инновационный ресурс развития образования региона в целом.

Такая система направлена на формирование регионального образовательного пространства, объединяющего учреждения образования, науки, культуры, спорта, молодежной политики и других ведомств, что позволит реализовать идею непрерывного развития одаренного ребенка вне зависимости от его места проживания, будет способствовать сохранению и преумножению интеллектуального, научного

© Запалацкая В. С., 2014.

и творческого потенциала Московской области.

Московская область – регион, обладающий огромным научным потенциалом, значительная часть которого сконцентрирована в наукоградах, где существуют научные школы, опыт производства нового знания и реализуется путь от выдвижения научной идеи до получения конкурентоспособного продукта. Создание региональной системы выявления и развития молодых талантов с использованием потенциала наукоградов позволит соединить в комплекс образование, фундаментальную и прикладную науку, производство, создаст предпосылки для привлечения в науку молодых кадров.

Такая система может быть организована на основе интеграции деятельности учреждений общего и профессионального образования, концентрации человеческих и материально-технических ресурсов, что придаст работе с одаренными детьми целенаправленный и системный характер.

Организационная структура региональной системы выявления и развития молодых талантов имеет сетевой характер и включает в себя несколько структур на базе МГОУ и АСОУ, совокупная деятельность которых будет направлена как на развитие многообразия видов одаренности, форм организации работы с одаренными детьми, так и на совершенствование системы в целом. Так, уже сегодня функционируют:

на базе МГОУ:

- региональный центр развития олимпиадного движения Московской области на базе МГОУ;
- региональный координационный детско-юношеский центр физической культуры и спорта;

- региональный центр эстетического воспитания и образования;

на базе АСОУ:

- отдел научно-методического обеспечения работы с одаренными детьми Центра стратегических разработок.

В системе работы с одаренными детьми компетенция учителя является наиболее важным фактором, нежели используемые материалы и рекомендуемые специальные методы обучения. Именно учитель создает атмосферу, которая может вдохновлять ученика, поощрять интересы, развивать способности, развивать творческое начало, стимулировать критичность мысли, облегчать успехи.

В период модернизации и информатизации системы образования в целом происходит стремительное обновление педагогических технологий, методов, способов работы во всех отношениях, что в свою очередь заставляет учителя постоянно повышать свой профессиональный уровень, стимулирует самообразовательную деятельность. Этим запросам учителей отвечает профессиональное сообщество педагогов, работающих с одаренными детьми, которое можно рассматривать как самообразовательную и саморазвивающуюся среду. Такая образовательная среда свободна от формальных структур образовательной деятельности, например, таких как необходимость разработки и утверждения образовательных программ, согласование изучаемых модулей, разработка тестов и сдача зачетов и т. д. Педагоги в формате сотрудничества осваивают и обновляют профессиональные методы работы с одаренными детьми. В профессиональных сообществах присутствует дух товарищества и взаимопомощи,

поддержки молодых специалистов, что создает дружественную обстановку для членов сообщества.

Хотя в настоящее время в образовательных учреждениях Московской области накоплен опыт работы с одаренными детьми, педагоги осваивают методики выявления ранней одаренности, способы ее развития, современные технологии обучения одаренных школьников, нельзя утверждать, что перед учителями не возникают трудно разрешимые проблемы в работе с одаренными школьниками. Причем для решения проблем воспитания и обучения одаренного ребенка требуются усилия не только педагогического коллектива школы, но также и консультации психологов, методистов, ученых. Необходимо создать условия для развития одаренного школьника вне школьных стен, привлечь к проектной и исследовательской деятельности на региональном, федеральном или международном уровне. Коллективная деятельность специалистов позволяет избежать ошибок, отличается критичностью мышления, своевременностью предложенных решений. Это обосновывает актуальность создания профессионального сообщества педагогов, работающих с одаренными детьми.

Организация таких сообществ как варианта модели повышения квалификации должна осуществляться на основе полисубъектного взаимодействия, что позволит придать новый импульс профессиональным коммуникациям, диссеминации инновационного педагогического опыта, обеспечит дополнительные возможности профессионального и личностного роста педагогов.

Профессиональные сообщества не являются новым явлением, однако со-

временные средства коммуникации дали ему новый импульс и открыли дополнительные возможности. Целями такого объединения являются: профессиональные коммуникации; обмен методиками; повышение квалификации; поддержание профессии. Создание профессионального сообщества педагогов, работающих с одаренными детьми, является, несомненно, актуальным, так как позволяет осуществлять систематизацию, диссеминацию и обогащение уникального субъектного опыта педагогической деятельности.

Наиболее приемлемой формой организации педагогов, работающих с одаренными детьми, является Ассоциация – общественная некоммерческая организация. Она может рассматриваться как одна из моделей повышения профессиональной компетентности педагогов, ориентированная на их самообразование.

Главной целью функционирования Ассоциации является профессиональное общение коллег и единомышленников, выработка совместных решений и стратегий. В результате деятельности сообщества обеспечиваются личностное и профессиональное совершенствование педагогов, которые в свою очередь формируют предложения к решению актуальных проблем и развития образования в целом. Участие в деятельности профессиональных сообществ является добровольным и основывается на личной заинтересованности каждого из участников в такой деятельности.

Возможная организационная структура Ассоциации представлена на рис. 1.

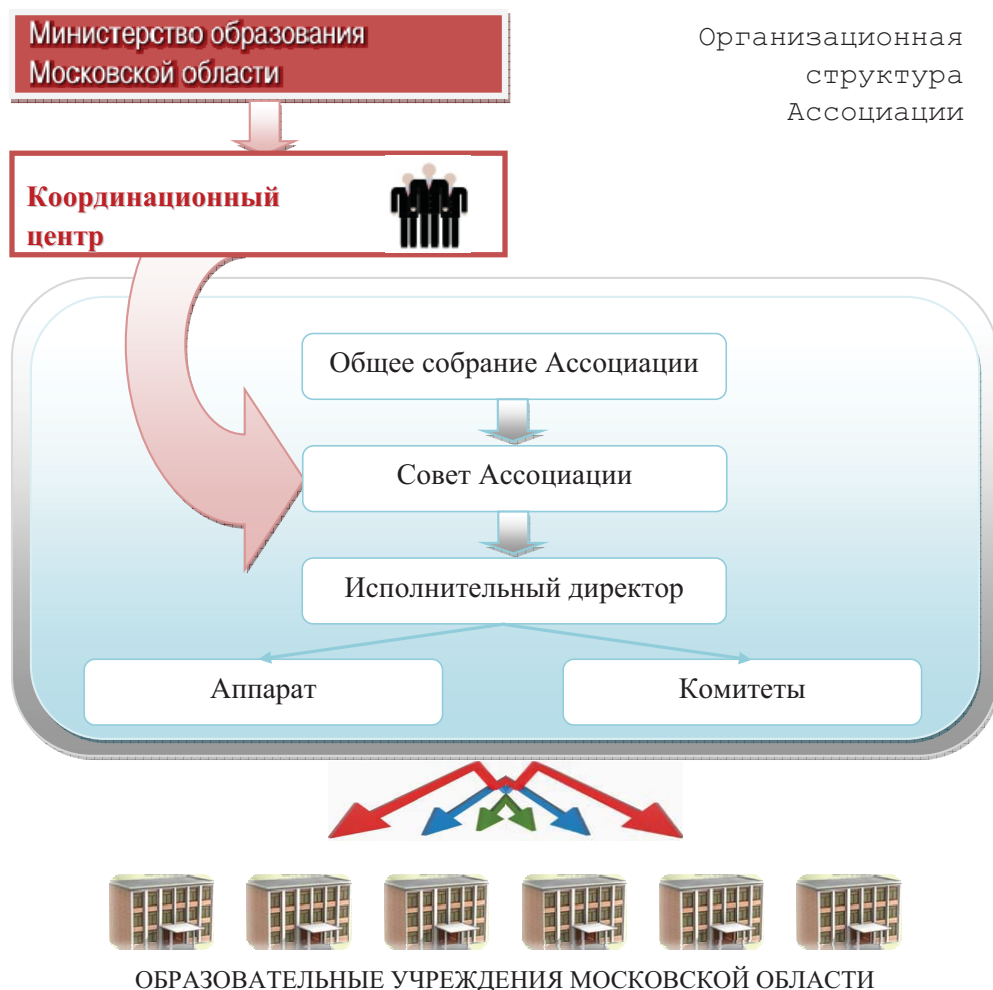


Рис. 1. Организационная структура Ассоциации

Различные виды деятельности Ассоциации должны быть представлены в работе ее комитетов: по печати, инновационной деятельности, по повышению квалификации и связям с общественностью.

Деятельность Ассоциации может осуществляться в следующих формах:

- обучающий семинар;
- виртуальная конференция;
- конкурс;
- проект;
- акция;
- виртуальная экскурсия;

- «мастерская» или мастер-класс;
- опрос;
- обсуждение в чате;
- фестиваль проектов;
- телеконференция;
- проектировочный семинар.

Организация профессионального сообщества педагогических работников в форме Ассоциации несет в себе коренное отличие от иерархического взаимодействия, применяемого в современной системе образования. Нормы деятельности не задаются сверху, а создаются внутри сообщества, ос-

новываясь на активности каждого участника. Современные профессиональные педагогические объединения, переживая процесс становления сетевых стандартов, формирования научно-методического и организационного обеспечения, предлагают широкому профессиональному сообществу новую систему ориентиров. Очевидно, что в настоящее время созрела необходимость поддержки эффективного взаимодействия членов профессионального педагогического сообщества не в административном режиме, а средствами самоорганизации, так как сами профессиональные педагогические сообщества имеют возможность модернизировать российское образование, продвигая инновационные образовательные программы и стандарты их ресурсного обеспечения.

Наиболее эффективной моделью профессионального сообщества педагогов, работающих с одаренными детьми, является сетевая модель как коллективный субъект социально-информационной деятельности в сети Интернет и взаимодействующих на основе коммуникаций Интернета, имеющих общие связи между собой, способных к проявлению совместных форм активности и рефлексии людей. В этой связи для эффективного функционирования Ассоциации должен быть создан образовательный портал, который играет системообразующую роль в ее деятельности.

Концептуальная основа портала отражается в принципах его разработки:

- *функциональная полнота* – обеспечение всего спектра образовательных потребностей целевой аудитории;
- *содержательная полнота* – обеспечение доступа ко всем информаци-

онным ресурсам и сервисам;

- *актуальность, достоверность и качество* предоставляемой информации;
- *эффективность, оперативность и надежность* доступа к информации;
- *открытость* – соответствие международным стандартам и протоколам обмена информацией;

– *адаптируемость* – изменение в структуре и функциях портала в процессе его развития;

- *защищенность данных*, производимых транзакций портала в целом от несанкционированного доступа.

Основные задачи портала можно разбить на три группы:

I. Информационные ресурсы:

- формирование и обновление базы нормативной и законодательной информации в области образования одаренных школьников;

– каталогизация, систематизация и распространение научной, образовательной, методической литературы в области работы с одаренными детьми;

- формирование каталога электронных и Интернет-ресурсов, посвященных работе с одаренными детьми;
- изучение, обобщение и распространение инновационного опыта специалистов (в том числе зарубежных) по работе с одаренными детьми с целью повышения информационно-методического обеспечения системы образования Московской области.

II. Мероприятия, проекты, портфолио:

- публикация информации о планируемых мероприятиях, конкурсах, интеллектуальных состязаниях, конференциях и т. п., посвященных работе с одаренными детьми в Московской области;

- публикация отчетов о проведен-

ных мероприятиях, информация о победителях, награждениях и т. п.;

- организация исследовательских и образовательных проектов для интеллектуально одаренных школьников;

- портфолио участников мероприятий и проектов (педагогов, учащихся).

III. Образовательная среда и среда общения:

- создание современных технологических форм общения между педагогами, работающими с одаренными детьми;

- организация видеоконференций и вебинаров для педагогов Московской области, работающих с одаренными детьми;

- создание образовательной среды для интеллектуально одаренных школьников, включающей дистанционное обучение, информационное обеспечение коллективной проектной деятельности, дистанционное тестирование, психолого-педагогическую поддержку детей;

- организация wiki-проектов для интеллектуально одаренных школьников.

Образовательный портал информационной поддержки профессионального сообщества педагогов, работающих с одаренными детьми, должен быть интегрирован в сложившуюся систему образовательных ресурсов, доступ к которым характеризуется единой системой навигации и поиска информации, а также единой системой пользовательских приложений.

Региональная сетевая модель сообщества педагогов, работающих с одаренными детьми, организованная в форме Ассоциации, представляет собой самообучающуюся организацию, обеспечивающую систематизацию, диссеминацию и обогащение субъект-

ного опыта ее членов. Сопровождение деятельности Ассоциации посредством создания и функционирования Интернет-портала предоставляет возможности мобильного продвижения инноваций в сфере работы с одаренными детьми в образовательную практику, их обоснование и осмысление.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Всероссийский центр по работе с одаренными детьми // URL: <http://www.odardeti.ru>.
2. Иванова О., Карлюкова О. Профессиональные сообщества в России: количественный анализ // URL: <http://www.hr-portal.ru/article/professionalnye-soobshchestva-v-rossii-kolichestvennyy-analiz>.
3. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Б.Д. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. М., 2003. 95 с.
4. Педагогические клубы // [Сайт Минского городского института развития образования]. URL: <http://mgiro.minsk.edu.by/main.aspx?guid=3251>.
5. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом РФ 3 апреля 2012 года) // URL: http://www.rsr-online.ru/doc/2012_06_25/7.pdf.
6. Сергеев А.Н. Подготовка будущих учителей информатики к профессиональной деятельности в сетевых сообществах Интернета: дис. ...докт. пед. наук. Волгоград, 2010. 359 с.
7. Создание и развитие социально-педагогических сообществ в сети Интернет (учителей, социальных педагогов, психологов, социальных работников, методистов, преподавателей системы дополнительного образования и родителей), ориентированных на обучение и воспитание учащихся на старшей ступени общего образования: государственный контракт // URL: <http://old.mon.gov.ru/work/zakup/lot/4251/>.

УДК 37,016:502/504

Ларина Е.В.*Московский государственный областной университет***ПРОБЛЕМА ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЗНАНИЯ
В СВЕТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. В статье анализируются проблемы педагогической теории и школьной практики, связанные с освоением компетентностного подхода, его прочтением в свете стандартов среднего образования нового поколения. Обращается внимание на межпредметный и надпредметный характер компетентностного подхода в контексте гуманитаризации естественнонаучного знания. Гуманитаризация естественнонаучного знания в общеобразовательной школе предполагает обогащение учебных предметов общечеловеческими проблемами и ценностями. Изложенные в работе мысли могут послужить основанием в решении проблемы компетентностного подхода к гуманитаризации естественнонаучного знания в общеобразовательной школе для пересмотра содержания учебных дисциплин и формулировки общих требований к выпускникам школы на языке компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, гуманитаризация школьного образования, гуманитаризация естественнонаучного знания, интеграция.

E. Larina*Moscow State Regional University***THE PROBLEM OF HUMANITARIANIZATION OF NATURAL-SCIENCE
KNOWLEDGE IN THE LIGHT OF COMPETENCE APPROACH TO THE WORK
WITH STUDENTS OF A SECONDARY SCHOOL**

Abstract. The article analyzes the problems of pedagogical theory and school practice connected with mastering the competence approach and its interpretation through the light of the new generation of standards of secondary education.

Special attention is paid to the inter-subject and above-subject nature of competence approach in the context of making natural-science knowledge more humanitarian. This process in secondary schools suggests enriching the school subjects with common to mankind problems and values. The ideas expressed can serve as a basis of solving the problem of competence approach to making natural-science knowledge more humanitarian in secondary schools to revise the content of academic disciplines and formulation of general requirements for graduates of schools on the language of competences.

Keywords: competence approach, competence, scope, making natural-school education more humanitarian, making natural-science knowledge more humanitarian, integration.

В настоящее время в общеобразовательной школе идет внедрение Федерального государственного образовательного стандарта общего образования последнего поколения, который ориентирован на потребности современного российского общества. В соответствии со стратегическими целями стандарта основное внимание педагогов направленно на развитие личностных качеств обучающихся, формирование у них единой картины мира и навыков практической деятельности, а также самостоятельности мышления, что характеризует основные признаки овладения ключевыми и предметными компетенциями.

Анализ практики использования компетентностного подхода в общеобразовательной школе показывает, что у учителей возникают вопросы, касающиеся уточнения сущности и содержания таких понятий, как компетентность и компетенция, их соотношение в учебном процессе, их приоритетность и оценка в рамках квалификационных характеристик и др.

Ранее отмечалось, что на сегодняшний день на фоне разночтений по данному вопросу наиболее рельефно выделяются два направления разработки компетентностного подхода.

Первое направление имеет практико-ориентированную направленность, что связано с внедрением западноевропейского опыта. Второе направление реализует личностно ориентированную парадигму отечественной педагогики [4, с. 30].

Прочтение компетентностного подхода в рамках классических традиций российского образования, отличается широтой. В частности О.Е. Лебедев дает наиболее широкое определение:

«Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [5, с. 3]. Очевидно, что в данном случае доминантой в свете принципов, предложенных автором, является формирование у учащихся навыков самостоятельности в учебных действиях, включая все учебные задачи.

Как способ концептуализации знаний подход определяется некой идеей, концепцией и централизуется на основных для него категориях. Для компетентностного подхода такой категорией выступают «компетенция» и «компетентность» в разном соотношении друг с другом [2, с. 20].

Таким образом, одна из проблем развития теории и практики компетентностного подхода – это наличие множества определений понятий «компетентность» и «компетенция».

При этом каждый автор выделяет свое количество образовательных компетенций, которое можно и нужно формировать у обучающихся во время проведения уроков и во внеурочное время. В целом же понятия «компетентность» и «компетенция» трактуются как более широкие по отношению к понятиям «знания», «умения» и «навыки», так как включают в себя особенности характеристики личности и ее отношение, что необходимо учитывать учителю в процессе обучения.

Актуализация проблемы внедрения и освоения компетентностного подхода отчетливо проявляется в его междисциплинарном характере, в связи с чем обращает на себя внимание

процесс гуманитаризации современного школьного образования на его основе. Проблема гуманитаризации образования и школы в современной отечественной науке рассматривалась многими исследователями (Л.И. Божович, Р.М. Роговым, В.А. Сластениным, Е.Н. Шияновым др.). Однако единая концепция гуманитаризации школьного образования в контексте обновленных стандартов пока отсутствует.

В свете последних исследований под гуманитаризацией образования понимается такая система форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, которая позволит сделать обучение составной частью формирования человеческой личности. Гуманитаризация образования призвана обеспечить синтез технических, гуманитарных и естественнонаучных дисциплин на основе многоуровневой интеграции всего комплекса изучаемых знаний. По мнению А.Ю. Белогурова, сущность гуманитаризации образования заключается именно в формировании стиля мышления и деятельности, ориентированного на освоение, развитие и использование любого знания в качестве средства гуманитаризации жизни.

В то же время, как показывает анализ теоретической литературы, сегодня гуманитаризация не есть отказ от глубокой общенаучной подготовки, будущих специалистов, а разумное и продуманное сочетание ее с гуманитарной подготовкой [1].

Актуальным становится принцип минимизации фактологических знаний, при увеличении их дидактической емкости. Согласно этому принципу, лучше рассмотреть один изучаемый разными науками объект с нескольких

сторон, чем несколько объектов изучать так, чтобы каждый из них был рассмотрен лишь с одной стороны [6, с. 70].

В содержании многих школьных предметов встречается огромное количество неработающих понятий, много повторов и малозначимых деталей, которые загромождают память учащихся, не дают возможность учителю структурировать учебный материал, осуществлять внутрипредметную и межпредметную интеграцию. Содержание и структура каждого школьного предмета изолированы друг от друга, в работе методических объединений учителей-естественников и гуманитариев преобладает предметоцентризм. Контакт между учителями, методистами и разработчиками программ и учебников для школьников на почве пересмотра содержания и структуры общеобразовательных предметов недостаточно, большинство учителей требует лишь увеличения количества часов на изучение своего предмета.

Но центральным в осуществлении интеграции школьных предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов является вопрос о путях и способах построения интегрированных областей знаний. Так как без объединения разнопредметных знаний невозможно целостное описание объекта, системы, процесса, явления, теории, построение многомерной картины мира [3].

В настоящее время, интеграция представлена отдельными учебными программами спецкурсов, факультативов или в лучшем случае системой уроков межпредметного характера. Кроме этого, исследователями замечено, что эффективности сближения

и тесной связи наук можно достичь не столько знанием, полученным от внедрения интегрированных курсов и уроков, сколько разработкой самого содержания интегрированного знания непосредственно по каждому учебному общеобразовательному предмету [6, с. 72].

Все изложенное выше выступает веским основанием в решении проблемы компетентностного подхода к гуманитаризации естественнонаучного знания в общеобразовательной школе для пересмотра содержания учебных дисциплин и формулировки общих требований к выпускникам школы на языке компетенций на уровне государства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белогулов А.Ю. Теория и практика гуманитаризации естественно-научного образования (Принципы, подходы, технологии) : Дис. ...канд. пед. наук. Владикавказ, 1997. 140 с.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
3. Игнатова В. Концепции современного естествознания : учеб. пособие [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Science/ignatova/04.php (дата обращения: 06.08.2014).
4. Ларина Е.В. К вопросу о формировании общекультурных компетенций в школьном образовании: теоретико-методологический аспект // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 2. С. 29–33.
6. Теремов А.В. Интеграция естественнонаучных и гуманитарных знаний учащихся как способ достижения нового качества образования // Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2005. С. 68–74.

УДК 37.037

Матвеев А.П.*Московский государственный областной университет*

К ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ*

Аннотация. В статье поднимается проблема неоднозначности представлений о сущности педагогического процесса и его базовых компонентов обучения, воспитания и образования, их непосредственной связи с поэтапным развитием личности. Рассматривается структурная организация учебного предмета «Физическая культура», новый подход к формированию учебного предмета на основе теории ведущего вида деятельности в онтогенезе. Анализируется инновационная модель педагогического процесса по обучению предмету физической культуры.

Ключевые слова: структурная организация педагогического процесса; поэтапное развитие личности; образование в области физической культуры; структурная организация учебного предмета; модель образования по физической культуре.

A. Matveyev*Moscow State Regional University*

FORMATION OF THEORETICAL BASES OF EDUCATION IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE

Abstract. The article raises the problem of ambiguity of understanding the matter of pedagogical process and its main components of education and upbringing, as well as their direct ties with the stage-by-stage development of a personality. Structural organization of the subject "Physical Training" is studied in the article. New approach to forming a subject on the basis of the theory of the leading kind of activity in ontogenesis is given. The innovative model of a pedagogical process on teaching "Physical Training" is analysed.

Keywords: structural organization of educational process, stage-by-stage development of a personality, education in the sphere of physical training, structural organization of a subject, model of education in the field of physical training.

Отечественная педагогическая наука, роль которой всегда возрастала на переломных этапах развития общества, предложила целый ряд методологически обоснованных положений и концептуальных решений по реформированию школьного образования. В своей основе все они отражают единую потребность общества в формировании разносторонней личности, способной к творческой самореализации как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества.

В соответствии с общей целевой установкой отечественного образования формулируется цель для общего среднего образования по физической культуре,

© Матвеев А.П., 2014.

* Статья имеет дискуссионный характер.

которая ориентирует данную предметную область на формирование разносторонне физически развитой личности, способной активно использовать ценности физической культуры для укрепления и длительного сохранения индивидуального здоровья, оптимизации собственной трудовой деятельности, организации активного отдыха и досуга.

Вместе с тем, ни для кого не является секретом, что на предшествующем историческом этапе физическая культура как явление культуры рассматривалась в обществе преимущественно с позиций прагматических установок и представлений созданной государством системы физического воспитания и подчинялась в своем развитии решению ее сугубо утилитарных задач по совершенствованию «биологической природы» человека. Развиваясь в рамках заданности этой системы, физическая культура, по сути, «теряла» свои собственные социокультурные формы и функции и представляла в сознании человека тождественной процессу физической подготовки, соотносящемуся «напрямую» лишь с практикой «подготовки к труду и обороне Родины». Подобная трансформация физической культуры из феномена целостного развития человека в одно из средств его подготовки к жизни обозначила сегодня проблему содержательного наполнения образовательной области физической культуры в структуре школьного образования, полноту формирования системных элементов ее учебного предмета. Отсюда становится очевидным, что неразрешенность данной проблемы в ближайшее время делает, по сути, невозможным выполнение в полном объеме требо-

ваний Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и, следовательно, достижения его целевых установок в целом.

К настоящему времени в специальной литературе складывается мнение о том, что в предшествующий период в общеобразовательных школах подмена учебного предмета физической культуры на предмет физической подготовки была связана, в том числе, и с недостаточной разработанностью собственно теории образования по физической культуре. Здесь возможно предположить, что учебный предмет образования «Физическая культура» и его программно-методическое обеспечение отрабатывались и, к сожалению, продолжают отрабатываться сегодня на базовых положениях и концептуальных конструкциях раннее созданной теории физического воспитания. Последняя обеспечивает сохранность основ учебного предмета в традиционной парадигме, ориентируя его содержание на преимущественную физическую подготовку. Из сказанного становится очевидным, что для полноценного развития образования школьников в области физической культуры, реализации целевых установок и требований ФГОС необходимо создание соответствующей теории образования по физической культуре в области предмета физической культуры, адекватной современным представлениям общей теории образования, разработанной отечественными учеными и педагогами.

Любая теория, как известно, начинается с категориального аппарата, который отражает уровень ее развития и разработанности. Учитывая это, для разработки основ теории предмета

физкультурного образования необходимо, в первую очередь, рассмотреть ключевые категории общей и частной педагогики, включая и категории теории физического воспитания, и пришедшей ей на смену «Теории и методики физической культуры». Проведенный сравнительный анализ основных категорий теории педагогики и ее частных направлений позволил прийти к некоторым заключениям, меняющим представления о путях развития как самого учебного предмета дисциплины «Физическая культура», так и собственно процесса образования по физической культуре. В числе высказанных заключений, особо следует отметить следующие:

1. В «Законе об образовании» (2013) категория «образование» раскрывается через три взаимосвязанных процесса – обучение, воспитание и развитие. Такая же конструкция и с тем же содержанием наполнением (обучение, воспитание и развитие) используется и в общей педагогике для раскрытия понятия «педагогический процесс» [1]. Отсюда логично предположить, что понятия «образование» и «педагогический процесс» являются тождественными и раскрывают суть одного и того же явления. Следовательно, адресность целевой установки образования, провозглашенной в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), в равной степени относится не только к образованию, но и целостному педагогическому процессу, реализуемому в каждом образовательном учебном заведении. Вместе с тем, необходимо отметить, что в последующих нормативных и сопровождающих Закон материалах категория «образование» уже не соот-

носится с собственно педагогическим процессом, а раскрывается как социальная структурно-организованная система. И в этой системе в качестве ее оснований представляются лишь формы организации, которые, по сути, совпадают с базовыми компонентами педагогического процесса: обучения, воспитания, развития. Очевидно, что двойственность использования понятия «образования» и как системы, и как педагогического процесса, особенно в нормативных и методических материалах, требует своего научного «разведения». При этом особенно важно подчеркнуть, что такое разведение необходимо для понимания целостности педагогического процесса, понимания функциональной ориентации его составляющих компонентов и частей. Как результат этого появляется объективная необходимость предметного и более глубокого изучения данного явления, которым является образование. Последнее становится возможным на основе принципа историзма, позволяющего выявить первооснову любого явления, раскрыть основные причины и закономерности его развития.

2. В базовых положениях ФГОС понятие «образование» раскрывается в так называемом «широком толковании», т. е. как социальное явление, в основании которого лежит процесс формирования активной творческой личности, способной к самореализации. В то же время собственно процесс образования в данном документе не рассматривается в качестве структурного основания целостного педагогического процесса, не раскрывается наравне с обучением и воспитанием. Следовательно, вне целостного педагогического процесса образование на-

чинает выступать в образовательном пространстве «неким» относительно самостоятельным явлением, берущим на себя в том числе и функцию обучения, и функцию воспитания, и функцию развития. При таком понимании родовая функция процесса образования как одного из компонентов целостного педагогического процесса нивелируется и ее влияние на результативность развития личности школьников остается весьма неопределенной. Отсюда очевидно, что для теории педагогики актуализируется проблема раскрытия существа самого педагогического процесса образования, понимания его роли и места в структуре целостного педагогического процесса, базовой функцией которого было, есть и будет целенаправленное развитие личности. Дополнительно, к выше сказанному, необходимо отметить правомерность «формирования» структурной организации процесса (или системы?) образования, когда наряду с педагогическими процессами обучения и воспитания в него включается процесс развития, который определять как педагогический не вполне корректно.

3. В общей педагогике понятие «образование по физической культуре» практически не рассматривается и это несмотря на то, что его определение и внесение в теорию педагогики было осуществлено П.Ф. Лесгафтом более века тому назад [7]. Согласно взглядам этого ученого, «физическое образование», в своей предметной сущности, представляется как педагогический процесс, ориентированный на образование и развитие психосоциальной природы ребенка. В таком понимании, «физическое образование», в опреде-

ленной степени, противопоставляется процессу «физическое воспитание», вектором развития которого уже в то время представало адресное совершенствование (преобразование) физической природы человека, т. е. физическая подготовка. К сожалению, в современной теории педагогики за физическим воспитанием сохранился приоритет преимущественного развития «физической природы человека» и вместо категории «физическое образование» (образование в области физической культуры) активно разрабатывается категория «физическое воспитание» [17]. Согласно существующей теории, категория «физическое воспитание» раскрывается не в парадигме собственно процесса воспитания (а именно, воспитания личности средствами физической культуры), а через процессы обучения знаниям и двигательным действиям, воспитания физических качеств. При таком понимании становится очевидным, что базовая категория «физическое воспитание» вбирает в себя те структурные компоненты, которые присущи образованию, а именно обучение и воспитание. Последнее лишний раз показывает, что развитие теории физического воспитания в сегодняшнем своем выражении осуществляется вне общей теории педагогики, мало ориентируясь на ее базовые положения, и, следовательно, является «мало достаточной», для разработки программно-методического обеспечения и сопровождения выполнения требований ФГОС. Рассматривая основы теории физического воспитания, необходимо отметить и тот факт, что в рамках развития своего научного предмета она в последние несколько десятков лет расширяет свои

функциональные границы, активно «взявшись» за разработку проблемы укрепления здоровья подрастающего поколения. Последнее явно не вписывается ни в парадигму воспитания, ни в парадигму образования, и поэтому начинает восприниматься уже как лечебно-педагогическое, профилактическое явление, развивающееся по своим специфическим законам и на основе своих специфических принципов.

4. Одной из основных категорий современной «Теории и методики физической культуры»¹ выступает понятие физическое воспитание, которое определяется как синоним физической подготовки «...физическая подготовка и физическое воспитание есть суть слова синонимы...» [10]. В то же время в учебнике по теории спортивной подготовки этот же автор утверждает, что в спортивной тренировке «физическая подготовка есть относительно самостоятельный целенаправленный процесс *воспитания физических качеств...*» [11; 12]. Вполне возможно, что все эти процессы – и «физическое воспитание», и «физическая подготовка», и «спортивная тренировка как многолетний педагогический процесс» – есть синонимичные поня-

¹ «Теория и методика физической культуры» представляется сегодня как профильная учебная дисциплина профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры. В своей основе учебный предмет этой дисциплины базируется на принципах и представлениях научного предмета теории физического воспитания, являющейся составной частью науки «Педагогика». Вместе с тем развитие научного предмета теории физической культуры (поскольку методики культуры не может быть по определению), есть прерогатива науки «Культурология», которая развивается на основе своей собственной методологии, принципах и представлениях, не совпадающих с таковыми науки «Педагогика».

тия, отражающие суть одного и того же явления. Но трудно согласиться с тем, что в основе этих педагогических процессов, по мнению того же автора, лежит *воспитание* физических качеств (силы, быстроты, выносливости, гибкости и пр.), под которыми он понимает «совокупности анатомо-морфологических свойств человека, обеспечивающих все многообразие его двигательной активности...» [12]. Из сказанного вытекает, что современная теория и методика физической культуры обосновывает возможность направленного *воспитания* биологической природы человека, поскольку и сократительные свойства мышц, и проводимость нервных импульсов, и многие другие свойства, определяющие проявление физических качеств, относятся к анатомо-морфологическим свойствам человека. Вместе с тем, обращаясь к трудам П.Ф. Лесгафта [7], А.Д. Новикова [13; 14], Н.И. Пономарева [16] и других отечественных ученых, опираясь на общепринятое в педагогике понятие «воспитание», можно прийти к несколько иному пониманию существа «физического воспитания». Физическое воспитание есть целенаправленный процесс воспитания качеств личности средствами физической культуры в условиях освоения или совершения двигательной (физкультурной) деятельности [3; 9].

6. Несмотря на то, что в учебных планах общеобразовательных школ представлена дисциплина «Физическая культура», учебный процесс в большинстве из них до сих пор осуществляется в представлениях учебного содержания «Комплексной программы по физическому воспитанию», которая по сути и определению яв-

ляется программой по физической подготовке [8]. Как следствие этого, вместо учебного предмета физической культуры, в основании которого лежит деятельность человека по преобразованию и совершенствованию собственной физической природы, в содержание образовательного процесса школьников закладывается целенаправленная «физическая подгонка» под соответствующие образцы, представляемые нормативами и требованиями к уровню развития базовых физических качеств [9].

Таким образом, представленные суждения позволяют прийти к общему выводу о том, что современная педагогическая наука определяет вектор совершенствования современной школы в парадигме системно-организованного образования, ориентированного на формирование личности, способной к самореализации в условиях последующей общественной и профессиональной деятельности. Подобная смена целевой ориентации отечественного образования, как хорошо известно, связана с переходом общества на новый «рыночный» путь развития, который собственно и предопределил необходимость пересмотра и переосмысления ряда основополагающих положений теории педагогики, актуализировал ряд ее актуальных проблем, требующих своего скорейшего разрешения. Здесь, среди наиболее значимых и актуальных проблем отечественной педагогики, возникает проблема развития теории образования школьников в области физической культуры, разработка теоретических основ ее учебного предмета, обеспечивающего объективную возможность в достижении качественного выполне-

ния требований ФГОС (2010/2012).

Целью настоящего сообщения является вынесение на широкое обсуждение концептуальных положений и подходов к определению основ содержания образования школьников в области физической культуры, привлечение специалистов к разработке основополагающих научных принципов ее современного развития, формирование основ учебного предмета дисциплины «Физическая культура».

Определение оснований структуры и содержания образования школьников в области физической культуры осуществлялось на основе анализе базовых категорий и концептуальных положений теории педагогики и соотносилось с имеющимися представлениями в педагогике физической культуры и теории физического воспитания. В качестве исходных оснований при разработке структуры и содержания образования по физической культуре выступали:

- педагогический процесс как условие и результат развития личности;
- школьник как активный субъект педагогического процесса;
- учебный предмет как средство педагогического процесса, ориентированного на формирование личности.

В нашей концепции педагогический процесс характеризует собой целостную конструкцию, включающую в себя единство процессов обучения, воспитания и образования. Каждый из этих структурных компонентов основания педагогического процесса определяется собственной функциональной направленностью, содержанием и технологией воздействия на физическую, психическую и социальную сферу школьника:

– *процесс обучения* – основная (родовая) функция которого раскрывается через формирование общественно-значимого исторического опыта и проявляется в конструкции присвоения учащимися соответствующих знаний, умений и навыков [6];

– *процесс воспитания* – основная (родовая) функция которого раскрывается через формирование общественно-значимых личностных качеств и установок, понятий, принципов и ценностных ориентаций и которая проявляется в конструкции приобретения индивидуального мировоззрения и миропонимания, устойчивых черт характера и способов межличностного общения (Ж.Ж. Руссо, 1989);

– *процесс образования* – основная (родовая) функция, по нашему мнению, должна рассматриваться через развитие творчества и мышления [4] и проявляться в овладении познавательной и предметной деятельностью, развитии способностей к активной самореализации в индивидуальных и общественных интересах.

В целостном педагогическом процессе ни один из компонентов (ни обучение, ни воспитание, ни образование) не может быть выделен в «чистом» виде. Взаимодействуя между собой, каждый из них в том или ином выражении представляется в целостном результате развития личности.

Если обратиться к концепции ведущего вида деятельности в онтогенезе, разработанной отечественными педагогами, можно увидеть, что развитие личности школьников происходит поэтапно, где каждый этап характеризуется «приобретением» учащимися качественных психических новообразований [18]. Возрастная динамика

приобретения таких новообразований проявляется, прежде всего, в изменении вектора социальной активности школьников в окружающей действительности и проявляется определенным содержанием, отношением и поведением в соответствующих обобщенных «возрастных» видах деятельности: учебной, общественно-полезной и учебной профильно-ориентированной. Включенность в эти виды деятельности становится важным условием, определяющим возрастные особенности формирования личностных качеств учащихся, развития их индивидуальных способностей, мотивов и интересов, творчества и самостоятельности, характера общения и взаимодействия.

Социализация школьника, лежащая в основе формирования его личности, характеризуется как процесс активного включения в систему разнообразных общественных отношений и может проявляться, в частности в процессе онтогенеза, в нескольких взаимосвязанных ипостасях:

– *идентификация* – процесс вхождения в реальную деятельность, выражающийся отождествлением с другими людьми и включением в отношения с ними;

– *индивидуализация* – процесс саморазвития в реальной деятельности, выражающийся приобретением отличительных свойств и способностей, активным включением во взаимодействие и сотрудничество с другими на основе общих интересов, целей и приобретаемых качественных свойств;

– *персонализация* – процесс самореализации в реальной творческой деятельности в целостности многообразия приобретенных качественных свойств и способностей, выражаю-

щийся представленностью в социальных отношениях других и активностью воздействия на них даже за пределами их наличного взаимодействия [15].

В условиях целостного педагогического процесса каждый его компонент, благодаря собственной родовой функции, стимулирует ту или иную направленность в социализации личности. Так, доминанта задач обучения стимулирует процесс идентификации, задач воспитания – процесс индивидуализации, задач образования – процесс персонализации.

Учебным предметом физической культуры в школе выступает область культуры, в основании которой лежит двигательная деятельность человека, направляемая на преобразование (совершенствование) физической природы человека [2]. Как и любая другая деятельность, она, кроме преобразования того объекта, на который собственно и направляется (на физическую природу человека), обеспечивает целостное развитие личности, единство физической, психической и социальной сущности человека. Последнее позволяет полагать, что в процессе двигательной деятельности, благодаря ее преобразовательному процессу, получают свое активное развитие такие психосоциальные характеристики, как самостоятельность, мышление, творчество, своеобразие воспроизведения индивидуальных качеств и способностей.

Вместе с тем, как и любая деятельность, двигательная деятельность имеет сложную системно-структурную организацию, включающую в себя в качестве своих оснований информационный, операциональный и мотивационно-процессуальный компоненты:

– *информационный компонент* объединяет в себе знания о физиче-

ской (медико-биологические основы деятельности), психической (психолого-педагогические основы деятельности) и социальной природе человека (историко-социологические основы деятельности);

– *операциональный компонент* представляется средствами, методами и формами организации деятельности, методами и способами планирования, контроля и регулирования собственно преобразовательного процесса;

– *мотивационно-процессуальный компонент* включает в себя виды и разновидности двигательной деятельности, ориентированные на удовлетворение общественных и индивидуальных интересов личности в совершенствовании и преобразовании собственной физической природы (физкультурно-оздоровительное направление, спортивно-оздоровительное направление, прикладно-ориентированное направление).

Каждый из этих компонентов двигательной деятельности оформляется структурными разделами учебного предмета физической культуры, которые наполняются соответствующим учебным содержанием:

Знания о физической культуре – содержание отбирается и группируется по трем векторам познавательной деятельности: на природу (природознание); на человека (человекознание); на общество (обществознание).

Способы деятельности – содержание отбирается и группируется по трем векторам предметной деятельности: организация, планирование и контроль, регулирование.

Физическое совершенствование – содержание, включающее в себя физические упражнения и двигательные

действия, отбирается и группируется в соответствии с тремя основными направлениями развития физической культуры в обществе: оздоровительное, спортивное и прикладно-ориентированное. При этом каждое из этих направлений насыщается содержанием, формируемым в соответствии с предметно-родовыми, личностно-значимыми и общественно-значимыми ценностными ориентациями.

Целостный педагогический процесс в современной школе ориентируется на целостное развитие учащихся и характеризуется определенной этапностью, отражающей своеобразие их психического развития в школьном онтогенезе. Изучение данного своеобразие, как хорошо известно, позволило отечественным педагогам создать концепцию «ведущего вида деятельности в онтогенезе», которая определила возможность направленного формирования интересов школьников в зависимости от изменчивости вектора их активности, порождаемой наследственными, генетически заложенными программами индивидуального развития [18; 5].

Опираясь на базовые положения концепции ведущего вида деятельности в онтогенезе, представления о структурной организации целостного педагогического процесса и учебного предмета, мы разработали модель образования школьников в области физической культуры. Данная концептуальная модель была использована при разработке Государственных стандартов содержания образования по физической культуре для начального, основного и среднего (полного) образования (2004). С учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта (2010/2012) данная модель была усовершенствована. Основные ее положения нашли свое отражение при формировании Фундаментального ядра образования по физической культуре для учащихся начальной (2010), основной (2011) и средней (полной) школы (2012), при структурировании и содержательном наполнении примерных и рабочих программ по физической культуре для всех ступеней школьного образования (А.П. Матвеев, 2006–2013).

Таблица

**Концептуальная модель образования школьников по дисциплине
«Физическая культура»**

Основания	Начальная школа	Основная школа	Старшая школа
<i>Ведущие виды деятельности</i>	Учебная	Общественно-полезная	Учебная профильно-ориентированная
<i>Этапы социализации</i>	Идентификация в двигательной деятельности	Индивидуализация в двигательной деятельности	Персонализация в двигательной деятельности
<i>Педагогический процесс</i>	Обучение	Воспитание	Образование
<i>Вектор содержательного наполнения</i>	Введение в двигательную деятельность	Самоопределение в двигательной деятельности	Самореализация в двигательной деятельности

Продолжение таблицы

Ориентации на взаимодействие	Учись у учителя	Учись вместе с другими	Учись быть учителем
Учебный предмет Знания о физической культуре	Физическая культура как средство физического развития и укрепления здоровья	Физическая культура как средство воспитания качеств личности и физического совершенствования	Физическая культура как способ жизнедеятельности человека
Способы самостоятельной деятельности	Планирование, контроль и регулирование содержания в простейших формах занятий	Планирование, контроль и регулирование содержания в системе целенаправленных форм занятий	Планирование, контроль и регулирование содержания в системе индивидуализированных форм занятий в различных видах двигательной деятельности
Физическое совершенствование	Физкультурная деятельность с общеразвивающей и оздоровительной направленностью	Физкультурная деятельность с оздоровительной и спортивно-ориентированной направленностью	Физкультурная деятельность с индивидуально-оздоровительной и прикладно-ориентированной направленностью

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1985. 207 с.
2. Визитей Н.Н. Физическая культура личности: методологические, социально-философские, педагогические аспекты: монография. Кишинев, 1989 178 с.
3. Выдрин В.М. История и методология науки о физической культуре: Учебно-методич. пособие, изд. 2-е, испр. и доп. СПб., 2006. 151 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Речи директора гимназии: монография. Работы разных лет: в 2 т. М., 1972. Т. 1 367 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986. 240 с
6. Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталотци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М., 1989. 416 с.
7. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста: монография. Избранные труды / Сост. И.Н. Решетень. М., 1987. 232 с
8. Лях В.И. Комплексная программа по физическому воспитанию учащихся 1–11 классов: образовательная программа. М., 1993–2008.
9. Матвеев А.П. Очерки по теории и методике образования школьников в сфере физической культуры: монография. М., 1997. 118 с.
10. Матвеева Л.П. Введение в теорию физической культуры: учеб. пособие для институтов физ. Культуры. М., 1983. 128 с.
11. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (Общ. основы теории и методики физ. воспитания; теорет.-метод. аспекты спорта и проф.-прикл. форм физ. культуры): учебник для институтов физ. Культуры. М., 1991. 542 с.

12. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учеб. для высшей школы. М., 2008. 486 с.
13. Новиков А.Д. Средства и методы физического воспитания: монография. М.-Л., 1941 147 с
14. Новиков А.Д. Физическое воспитание : монография. Л., 1949. 164 с.
15. Петровский А.В. Психология: учебник для высшей школы / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. М., 2007 376 с
16. Пономарев Н.И. Спорт и социальные проблемы общества // Спорт в современном обществе. 1980. С. 234–243.
17. Сластенин В.А. Общие основы педагогики : учеб. пособие для средн. проф. образов. Учреждений. М., 1986. С. 17–18.
18. Эльконин Д.Б. Психология игры : монография. М., 1978. 272 с.

УДК 159.929.2

Хайдарова А.Р.*Камчатский государственный университет им. В. Беринга*

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается содержание конкурентоспособности личности как системного феномена. Автор с разных научных позиций анализирует понятие конкурентоспособности. Опираясь на различные научные направления: философию, экономику, психологию, педагогику, исследователь выявляет понятие и сущность конкурентоспособности личности и на основе проведенного анализа делает заключение о том, что конкурентоспособность личности базируется на внутренней активной позиции человека, которая формируется на основе осмысления личностью себя, своей деятельности, а также в процессе взаимодействия с окружающей реальностью.

Ключевые слова: конкурентоспособность, конкурентоспособность личности, конкурентные преимущества, субъект деятельности.

A. Khaydarova*Kamchatka State University named after Vitus Bering*

CONCEPT AND ESSENCE OF A PERSONALITY'S COMPETITIVENESS

Abstract. The article reveals the matter of a personality's competitiveness as a systemic phenomenon. The author studies the category of «competitiveness» from different scientific perspectives. Making use of various scientific approaches: philosophical, economic, psychological, and pedagogical the author analyses the concept and the essence of competitiveness. On the basis of this analysis the conclusion is made that competitiveness of a personality is based on the active inner position of a person, which is formed through his self-reflection, as well as in the process of his interaction with the surrounding reality.

Keywords: competitiveness, personality's competitiveness, competitive advantages, subject of activities.

Изменения, происходящие в социальной и экономической сфере России, необходимость включения российского общества в общемировые процессы, стремительный технологический процесс коснулись системы профессионального образования. Возрастающий динамизм жизни потребовал обучения и воспитания духовной, саморазвивающейся, конкурентоспособной личности, умеющей вступать в конкурентное взаимодействие и вести соперничество цивилизованными методами. По мнению В.И. Андреева, «на рынке труда личность должна достигать высокого профессионализма и на этой основе конкурентоспособности» [2]. В связи с этим целью современного профессионального образования является подготовка квалифицированных специалистов, способных быть самостоятельными в принятии решений, критически и творчески мыслить, имеющих

внутреннюю активную жизненную позицию, т.е. быть конкурентоспособными.

Но в настоящее время теория и практика профессионального образования не предусматривает достижение этой цели в полной мере. Это объясняется недостаточной разработанностью теоретических предпосылок и практических рекомендаций по организации и реализации процесса становления и развития конкурентоспособности личности будущего специалиста. Как показывает анализ научной литературы, ряд ученых рассматривают отдельные аспекты конкурентоспособности как педагогического явления. Так, ученые С.Н. Широбоков и Д.В. Чернилевский в своих работах изучают конкурентоспособность как показатель качества подготовки специалистов [14; 18]. Исследователь Л.М. Митина в своих работах раскрывает психологический аспект развития конкурентоспособности личности [12]. При всей значимости данных исследований следует отметить, что они в недостаточной степени раскрывают общепедагогические аспекты становления и развития конкурентоспособности личности будущего специалиста. Все это подводит нас к необходимости проведения теоретического анализа с целью осмысления понятия и сущности конкурентоспособности личности.

В настоящее время изучением феноменологии конкурентоспособности занимаются ученые разных научных направлений, в частности, философии, экономики, психологии и педагогики.

Экономические теории дают базовые представления о понятии конкурентоспособности личности [9]. С точки зрения исследователей И.А. Да-

нилова и Е.В. Волковой, конкурентоспособным является не только объект, но и субъект рыночных отношений, под которым подразумевается человек [9; 14]. Ряд ученых считает, что конкурентоспособность зависит от конкурентных преимуществ человека как субъекта рыночных отношений (Р.А. Фатхутдинов, А.И. Котелкин, М.М. Мусин и др.) [14; 15]. Эти исследователи под конкурентными преимуществами понимают уникальные способности и возможности личности, которые осознаются ею и которые личность стремится максимально интегрировать в деятельность. Ученые-экономисты также утверждают, что на становление конкурентоспособности личности влияют не только внешние условия, но и внутренние факторы, способствующие развитию уникальных человеческих способностей, необходимых в профессиональной деятельности (М.М. Мусин, А.И. Котелкин) [14].

Анализ философско-психологической литературы дал нам возможность осмыслить значение профессионально-личностного развития человека как основы становления конкурентных преимуществ. И это не случайно, поскольку, как указывают исследователи, феноменология личности многомерна. По мнению Л. Хьелла и Д. Зиглера, личность – это некая абстракция, представляющая собой лишь различные проявления человека в деятельности, общении, взаимодействии с другими людьми [17]. В связи с этим в философско-психологической научной литературе существуют разные подходы, влияющие на осмысление сущности личности и ее характеристик, способствующих ста-

новлению конкурентоспособности. Анализ литературы свидетельствует о том, что большинство исследователей склонны рассматривать конкурентоспособность как системный феномен (В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, В.П. Кузьмин, А.Н. Азрилиян и др.) [3; 13; 14]. Системный подход дает представление о личности и ее конкурентоспособности как системообразующей целостности. В рамках данного подхода, как отмечает А.Г. Асмолов, в психологической науке существует двоякое видение личности человека как системы [3]. Так, с позиции моносистемного видения личность рассматривается как целостная, самоорганизующая система, которой присущи самосознание, чувственность, воля, эмоции, а также способность к самоорганизации, самоактуализации, самореализации. Все это составляет основу личности, определяет ее субъективность и внутреннюю активность (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Бандура и др.) [11; 17]. Опираясь на исследования представленных выше ученых, можно выделить внутренние сущностные характеристики личности, способствующие становлению ее конкурентоспособности. К ним следует отнести творческие начала, потребность в самоактуализации, стремление к самоосознанию, самовыражению, самореализации и др. С точки зрения исследователей, конкурентоспособность человека может проявляться тогда, когда он способен актуализировать и реализовать свой личностный потенциал, проявить свои возможности в профессиональной среде [9].

С позиции полисистемного знания личность рассматривается как «элемент» различных систем, в которых эта личность преобразуется, тем са-

мым она становится способной выходить за рамки своей субъективности и проектировать себя в будущее, самореализовываться (В. Франкл, Г. Олпорт и др.) [16; 17].

В исследованиях отечественных ученых осмысление личности и ее конкурентоспособности связано с категорией деятельности, так как проявление личности обнаруживается в деятельности [1; 7]. В связи с этим для нас значимым будет обращение к деятельностной теории, отражающей проявление личности в процессе активного осуществления собственной деятельности (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) [1; 6; 10]. Представители данной теории рассматривают личность как активный субъект деятельности. Анализ теоретических исследований выше представленных ученых позволяет нам опираться на следующее: главным источником становления и развития личности, как известно, выступает деятельность. При осуществлении деятельности реализуется диалектический процесс интериоризации и экстериоризации. Интериоризация предполагает осознание и осмысление человеком своей деятельности, а экстериоризация подразумевает воплощение внутренних субъективных характеристик личности в своей деятельности, наполнение этой деятельности своим личностным смыслом. Данный диалектический процесс характеризует человека как активного субъекта деятельности. В различных сферах деятельности человек способен проявить себя, самореализоваться и достичь высшей формы жизнедеятельности – творческой самореализации, которая является одной из характери-

стик конкурентоспособности личности. По мнению ученых М.Н. Аванесова, В.А. Сластенина, Е.И. Климова, Л.М. Митиной и др., деятельность является системообразующим звеном между профессиональной подготовкой и профессиональной деятельностью [1; 12; 14]. Высокий уровень конкурентоспособности личности определяется сформированностью ее потребности к профессиональной деятельности, активности, осознанному отношению к своей будущей профессии; убеждением себя в ценности и необходимости своей будущей профессиональной деятельности [1].

Анализ научной педагогической литературы также обращает наше внимание на тот факт, что конкурентоспособность личности глубоко связана с профессиональной компетентностью личности [7; 14]. Профессиональная компетентность характеризуется возможностями личности, позволяющими ей успешно разрешать проблемную ситуацию, активизировать и актуализировать свои знания, умения, способности, опыт, необходимые в практической деятельности. Все это можно рассматривать как конкурентные преимущества личности, которые и характеризуют ее конкурентоспособность. Это дает основание педагогической науке рассматривать сущность конкурентоспособности личности в контексте компетентного подхода.

Таким образом, обращение к компетентному подходу способствует выявлению ключевых компетенций, формирование которых необходимо для раскрытия сущности конкурентоспособности личности (Э.М. Коротков, А.В. Хуторской, В.В. Лебедев и др.) [5; 8; 14]. Поскольку компетенция

понимается как общая способность, формирующаяся и проявляющаяся в деятельности, то и само понятие «конкурентоспособность» содержит в себе совокупность компетенций, позволяющую личности быть конкурентоспособной. К такой совокупности профессионально-личностных компетенций можно отнести следующие:

- *ценностно-смысловую* (ценностные ориентиры человека, способность к самоосознанию, творческой самореализации личности, осознание значимости своей деятельности) (Е.А. Какутина, Л.М. Митина, С.Г. Вершоловский) [5; 12];

- *коммуникативную* (способность устанавливать и поддерживать отношения, быстро и точно ориентироваться в ситуации общения, способность к рефлексии, способность активно воздействовать на людей) (Б.Д. Парыгин, А.А. Бодалев, Л.Д. Столяренко) [4; 5];

- *самообразовательную* (умение ставить цели, планировать свою деятельность, иметь способность к самоорганизации, оценивать результаты своей деятельности) (И.В. Назарова) [14];

- *творческую* (способность решать нестандартные задачи, находить новые подходы к уже известным проблемам) (И.А. Зимняя, Л.М. Митина, В.И. Андреев) [2; 5; 12] и др.

Таким образом, в рамках компетентного подхода конкурентоспособность личности представляет собой сложную профессионально-личностную систему ценностно-смысловых, коммуникативных, образовательных, творческих компетенций, направленных на активное преобразование в профессиональной деятельности будущего специалиста.

Итак, проведенное нами исследование по проблеме понятия и сущности конкурентоспособности личности подвело нас к заключению о том, что конкурентоспособность личности, прежде всего, подразумевает становление конкурентных преимуществ, проявляющихся в уникальных способностях человека как самоактуализирующейся личности будущего профессионала. Это развитая потребность личности в достижении успеха, уверенности в своих профессиональных возможностях и реализации их в социально значимой деятельности. Этот процесс не возникает и не осуществляется самостоятельно. В профессиональном образовательном учреждении его необходимо проектировать и осуществлять целенаправленно. Для этого необходим поиск условий, технологий, механизмов данного педагогического процесса, направленного на развитие личностных качеств студентов, реализацию их потенциальных возможностей и способностей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. 288 с.
2. Андреев В.И. Саморазвитие творческой конкурентоспособности личности менеджера. Казань, 1992. 207 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности : учебник. М., 1990. 367 с.
4. Бодалев А.А. Психология личности. М., 1988. 188 с.
5. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2013. 336 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.
7. Гришин А.В. Актуализация социально-педагогической инициативы и развитие профессиональной конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы : монография. Магнитогорск, 2007. 185 с.
8. Коротков Э.М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов. М., 2006. 320 с.
9. Котова И.Б. Обученность, подготовленность, конкурентоспособность личности как целевая триада процесса обучения / И.Б. Котова, Н.А. Захарченко // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. Ростов-на-Дону, 2012. № 8. С. 47–55.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.
11. Маслоу А.Г. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М., 1982. 247 с.
12. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности М.; Воронеж, 2002. 400 с.
13. Платонова Р.И. Подготовка конкурентоспособного специалиста в региональном педагогическом вузе: методология, концепции, системы : монография. М., 2011. 165 с.
14. Резник С.Д. Конкурентоспособность выпускника российского вуза: системы и механизмы формирования : монография. Пенза, 2012. 283 с.
15. Фатхутдинов Р.А. Национальные идеи повышения конкурентоспособности России и подготовка кадров // Управление персоналом. 1999. № 1. С. 29–36.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла: перевод с англ. яз. и нем. яз. // Общ. ред.: Л.Я. Гозман, Д.А. Леонтьев. М., 1990. 368 с.
17. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: монография. СПб., 1997. 608 с.
18. Широбоков С.Н. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в вузе : дис. ...канд. пед. наук. Нижний Новгород, 1999. 188 с.

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.881.111.1

Бетретдинова И.Х.

Московский государственный областной университет

ЭЛЕКТРОННАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. Проблема ИКТ-компетентности учащихся рассматривается в статье в контексте требований новых Федеральных государственных образовательных стандартов учебного предмета «Иностранный язык». Представлен анализ проведенного тестирования старшеклассников на знание компьютера и основных программ, а также на определение уровня владения ими виртуальным языком. Полученные данные дают возможность сделать вывод о необходимости внедрения факультативного или элективного курса по обучению основам электронной коммуникации, что позволит повысить эффективность учебного процесса.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, коммуникативная иноязычная компетенция, электронная коммуникация, виртуальный язык.

I. Betretdinova

Moscow State Regional University

ELECTRONIC COMMUNICATION COMPETENCE OF SENIOR PUPILS AS A CONDITION FOR THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS IMPLEMENTATION

Abstract. The article dwells upon the problem of «pupils' ICT competence» as it is related to the demands of the new Federal State Educational Standards in the field of «Foreign Language». The article presents the analysis of the results of testing senior pupils. The test was to check their knowledge of computer science and basic programs, as well as to define the level of mastering the virtual language. The results make us conclude that it's necessary to put into practice the elective course devoted to teaching the electronic communication basics and thus making the education process more effective.

Keywords: the Federal State Educational Standards, foreign language communicative competence, electronic communication, virtual language.

В настоящее время система образования России претерпевает серьезные изменения, обусловленные внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов. В свете этих событий основное общее образование все больше связывают с таким понятием, как «ИКТ-компетентность учащихся», т. е. «компетентность в области использования информационно-коммуникационных технологий» [6]. Предполагается, что процесс формирования и развития информационной культуры учащихся является чрезвычайно важным, непрерывным и всесторонним, а осуществление этой задачи происходит на всех ступенях школьного обучения и охватывает все учебные дисциплины.

Вместе с тем, в рамках отдельных учебных дисциплин формирование ИКТ-компетентности школьников имеет свои особенности, обусловленные спецификой той или иной дисциплины.

В рамках учебного предмета «Иностранный язык» формирование общей информационной культуры учащихся тесно связано с использованием преимущественно зарубежных электронных образовательных ресурсов как на уроках, так и во внеурочное время (кружки, факультативы, подготовка к урокам дома). В последнее время приобретают популярность такие направления, как дистанционное обучение (онлайн-конференции, вебинары для школьников) [5, с. 143], дистанционные олимпиады и конкурсы разных уровней, комплексные тренировочные тестирования по программе ГИА и ЕГЭ и т. д. К числу важных направлений можно отнести и *электронную*

коммуникацию учащихся с зарубежными сверстниками, что также требует формирования у школьников ИКТ-компетентности.

Анализируя влияние антропоцентрической парадигмы лингводидактических исследований на иноязычное образование, Н.Д. Гальскова [3] рассматривает такие «лингвообразовательные последствия», как усиление роли познавательной, творческой и исследовательской деятельности учащихся, а также превалирование коммуникативной деятельности на изучаемом языке над учебными ситуациями, носящими характер симуляторов реального общения. В этом же ряду стоит и повышение уровня компьютерной грамотности учащихся и овладение ими виртуальным языком для общения в сети Интернет. Как и в любом процессе обучения весьма актуальной здесь становится проблема *оценки уровня сформированности* электронной коммуникативной компетенции, т. е. определение уровня владения компьютером и виртуальным языком иноязычного общения.

Мы уже обращались к этой проблеме в своей предыдущей работе [2]. В ней рассматривалась задача создания процедуры тестирования знаний основ электронной коммуникации, умение применять их на практике в системе обучения средних общеобразовательных школ. Анализ результатов тестирования показал, что уровень информативной компетенции современных школьников оставляет желать лучшего и целесообразна организация элективного или факультативного курса виртуального письменного языка.

Впрочем, эти результаты нельзя было считать окончательными, поскольку тестирование проводилось всего в одном муниципальном общеобразовательном учреждении. Нам удалось провести аналогичное тестирование среди старшеклассников еще одной школы и сопоставить новые данные с другими, полученными ранее.¹

Итак, цель настоящей статьи – выявить уровень составляющих электронной коммуникативной компетенции учащихся старших классов двух средних общеобразовательных школ (городской и поселковой) для будущей разработки соответствующего курса обучения в рамках реализации ФГОС. В качестве контрольного инструмента послужил описанный нами ранее [2] тест на определение уровня владения компьютером и виртуальным языком. В основу этого теста положен опросник «Какой вы пользователь?» [4].

Упомянутый тест состоит из 24 вопросов с несколькими вариантами ответов. Важно отметить, что среди вариантов ответов был единственный абсолютно верный, один явно ложным (выбор такого ответа обнаруживает полную некомпетентность испытуемого) и один-два неверных, но приближенных к верному ответу.

Приведем примеры вопросов теста:

На каком устройстве есть пресловутая правая кнопка?

Варианты ответов:

- 1) на мышке (*верно*)
- 2) на флешке (*абсолютно неверно*)
- 3) на системном блоке (*не верно, но близко к верному*)

4) на мониторе (*не верно, но близко к верному*)

Как расшифровать аббревиатуру ROFL?

Варианты ответов:

1) Rid of fake lollipops (*абсолютно неверно*)

2) Rolling on the floor laughing (*верно*)

3) Rolling on the floor lady (*не верно, но близко к верному*)

4) Reading on the floor lolling (*не верно, но приближено к верному*)

В проведенном ранее тестировании [2] приняли участие 150 учащихся 9–11 классов СОШ № 9 (г. Серпухов). В настоящем тестировании испытуемыми стали 86 учащихся 9–11 классов Дашковской средней общеобразовательной школы (пос. Большевик).

Ответы испытуемых по каждой из двух школ были сведены в итоговую матрицу, в которой для каждого вопроса отмечено, сколько было получено на него верных ответов («Т» – «True»); заведомо неверных ответов («F» – «False») и неверных, но близких к правильному вариантов ответа («I» – «Incorrect»).

В таблице 1 представлен фрагмент одной из двух итоговых матриц.

Анализируя полученные данные по отдельным вопросам, мы установили, что старшеклассники в общем достаточно хорошо знакомы с компьютером и программным обеспечением (примерами служат вопросы 1–4 в табл. 1), но, к сожалению, обладают низким уровнем владения виртуальным языком (вопросы 20–24).

¹ Заметим, что если в первом случае тестирование проходило в городской школе, то во втором – в поселковой средней общеобразовательной школе.

Таблица 1

**Результаты тестирования 86 учащихся 9–11 классов пос. Большевик
(фрагмент исходной матрицы)**

№ вопроса	Число выбранных Ответов		
	T	F	I
1	73	2	11
2	78	1	7
3	73	4	9
4	53	7	26
...			

№ вопроса	Число выбранных ответов		
	T	F	I
20	11	24	51
21	5	38	43
22	34	15	37
23	22	17	47
24	18	31	37

Другими словами, учащиеся существенно затруднялись при выборе верного варианта расшифровки распространенных в виртуальной сети иноязычных сокращений. Если сравнить результаты учащихся поселковой школы с полученными ранее [2] результатами старшеклассников городской школы, то очевидно, что в первой части анкеты более высокие результаты оказались у сельских ребят. Это обусловлено тем, что Дашковская СОШ является школой-победителем областного конкурса ОУ Московской области, реализующей инновационные проекты. В рамках реализации своего инновационного проекта школа была оснащена мультимедийным комплексом

информационных и аудиовизуальных средств для проведения учебных, методических и общественных мероприятий. Соответственно, все учебные кабинеты оборудованы компьютерами, ноутбуками, интерактивными досками, активно используемыми в учебном процессе как учителями, так и самими учащимися [1].

Однако, что касается результатов второй части анкеты, то здесь городские учащиеся показали более глубокие знания виртуального языка, несмотря на недостаточную техническую оснащенность своей школы.

Сравним две школы по нескольким показателям (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительная таблица показателей городской и поселковой школ

	Оснащенность школы	Знание языка ¹	Практика англоязычного Интернета	Оценки анкеты	
				1 часть	2 часть
город	-	+	+	-	+
поселок	+	-	-	+	-

¹ Степень владения учащимися английским языком определялась путем проведения срезовых диагностических работ (в том числе по системе СтатГрад), а также экспертным методом – в ходе посещения занятий.

Как и следовало ожидать, уровень компьютерной грамотности учащихся прямо пропорционален оснащению школы учебным компьютерным оборудованием, в частности, именно полноте использования данного обо-

рудования в учебном процессе. С другой стороны, крайне узкая практика пользования англоязычным Интернетом у учащихся поселковой школы, конечно, связана с недостаточным (по сравнению с городскими сверстниками) знанием ими английского языка. Естественным следствием этого явились низкие результаты учащихся поселковой школы в ответах на вопросы анкеты, связанные со знанием виртуального языка.

Впрочем, предыдущее тестирование показало, что и у городских школьников знание английского виртуального языка нельзя признать удовлетворительным [2]. Таким образом, представляется целесообразным организовать в старших классах соответствующее обучение в виде *элективного курса*, либо *факультатива* на базе имеющегося современного компьютерного оборудования. Данный элективный курс (факультатив) призван не только познакомить учащихся с особенностями англоязычного общения в сети Интернет, виртуальным языком [7, с. 12–13], но и помочь им овладеть основами электронной коммуникации с зарубежными сверстниками.

Такое обучение сделает учебно-воспитательный процесс более информативным, позволит организовать исследовательскую и проектную деятельность в многомерном режиме, использовать многомерные электронные образовательные ресурсы в учебном процессе и, соответственно, будет способствовать выполнению требований современных ФГОС относительно изучения иностранного языка [6]:

– формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур на основе знакомства с

жизнью своих сверстников в других странах;

– формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции;

– достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции;

– создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях.

Подводя итоги, важно подчеркнуть, что повышение уровня электронной коммуникативной компетенции старшеклассников играет важную роль не только в рамках сетевого общения, но и в дальнейшей профессиональной сфере многих учащихся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аналитический отчет о реализации Комплекса мер по модернизации образования в МОУ «Дашковская СОШ» (январь 2014 г.) [Электронный ресурс] // Официальный сайт муниципального общеобразовательного учреждения «Дашковская средняя общеобразовательная школа»: [сайт]. [2014]. URL: <http://www.dashkovsk-serp.edusite.ru/p141aa1.html> (дата обращения: 13.04.2014).
2. Бетретдинова И.Х. Оценка уровня языковой компетенции в сетевых коммуникациях учащихся старших классов средней общеобразовательной школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 3. С. 60–63.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы //

- Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» [Сайт]. 2013. № 1. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/281> (дата обращения: 13.04.2014).
4. Компьютерные тесты. Тест «Какой вы пользователь?» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.my-test.ru/to-test/for-people145.html> (дата обращения: 23.04.2014).
 5. Соколова О.В. Развитие мотивации познания с помощью современных информационных и коммуникационных технологий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 3. С. 141–146.
 6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/документы/2365> (дата обращения: 18.04.2014).
 7. Ходакова А.Г. Интернет: волков бояться в лес не ходить: Методические рекомендации по использованию Интернет-ресурсов в обучении английскому языку. Тула, 2011. 50 с.

УДК 372.881.161.1

Боброва С.В.,*Московский государственный областной университет***КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Аннотация. В статье анализируется ситуация развития первичной и вторичной коммуникативной деятельности школьников на уроках русского языка, поднимается проблема оценивания уровня успеваемости учащихся в условиях внедрения ФГОС последнего поколения, соотносится понятие языковой личности с уровнями лингвистического развития старшеклассников, описываются критерии развития способности строить высказывание и способности понимать речь собеседника. Показано состояние обучения разным видам речевой деятельности на конкретных примерах работ школьников.

Ключевые слова: речемыслительная деятельность, речевые способности, уровень развития речевых способностей.

S. Bobrova*Moscow State Regional University***CRITERIA FOR EVALUATING SPEECH ABILITIES OF SENIOR PUPILS**

Abstract. The article analyses the situation of developing pupils' primary and secondary communicative activity at the lessons of Russian. The article highlights the problem of the quality of pupils' progress in conditions of the FSES implementation. The author correlates the term "linguistic personality" with the levels of senior pupils' linguistic development. The criteria of developing a linguistic ability to form an utterance are described, as well as the ability to understand an interlocutor's speech. On the basis of pupils' works the author showed the way different types of speech activity are being taught.

Keywords: speech and thought producing activity, speech abilities, level of speech abilities development.

Переход на новые образовательные стандарты обучения, основой которых является компетентностный подход, влечет за собой и изменение средств оценивания уровня успеваемости учащихся.

Формирование языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций на уроке русского языка предполагает развитие языковых и речевых способностей школьников, где под языковыми способностями мы понимаем такие деятельностные структуры, в результате освоения которых человек обретает возможность усваивать языки. К таким способностям можно отнести формирование связей между означаемым и означающим и построение знаковых структур, лексических и грамматических. Речевая способность строить собственное высказывание проявляется в процессе передачи мысли средствами языка, а способность воспринимать речь выражается в деятельности

понимания мысли собеседника. Человека, способного производить речевые поступки, в лингводидактике принято называть языковой личностью.

Уровень развития речевой способности строить собственное высказывание можно проверить творческими заданиями, связанными с написанием сочинений, а уровень развития способности понимания речи – написанием изложения. Рассмотрим с этой точки зрения выполнение заданий части «С» единого государственного экзамена, которое требует от ученика особых усилий. С одной стороны, произведение школьника является сочинением, первичной коммуникативной деятельностью (ПКД), тесно связанной с овладением, в первую очередь, языковыми, а затем уже и речевыми способностями, с другой – оно основано на переосмыслении идей автора предложенного текста. Тем самым эту часть экзаменационной работы мы рассматриваем как вторичную коммуникативную деятельность (ВКД) выпускника, в основании которой лежит понимание текста, осуществить которую может развитая языковая личность, владеющая и речевыми, и языковыми способностями. Заметим, что сама форма этого экзаменационного теста является приемлемой для решения поставленной задачи – оценки уровня развития лингвистических способностей ученика.

Следующим важным шагом является определение критериев развития способностей языковой личности. Так как речевая деятельность экзаменуемого требует предъявления разных способностей, то и критерии к выполнению работы должны отличаться.

Для оценки уровня развитости

языковых способностей текст экзаменационного сочинения ученика должен рассматриваться с точки зрения правильности, точности, чистоты, логичности, богатства, выразительности и уместности языковых средств, использованных в речи. Каждый из этих критериев разработан специалистами в области культуры речи [4].

Для оценки уровня развития речевых способностей выпускника обратимся к модели развития языковой личности, разработанной профессором Г.И. Богинным [3].

Выделим следующие критерии оценки развития речевых способностей собеседника.

Первый критерий связан с восприятием единицы языка – слова. Это уровень правильности. Старшеклассник, владеющий языком на этом уровне, демонстрирует способность строить связи между словом и предметом речи. Проявляется это в адекватном соотношении формы слова и его значения [6].

Второй критерий демонстрирует способность человека выстраивать картину действительности.

Третий критерий связан с пониманием особенностей речи автора и характеризует способность оценивать индивидуально-авторское видение действительности.

Рассмотрим несколько работ старшеклассников, выполненных при подготовке к экзамену, и оценим уровень развития языковых и речевых способностей школьников.

На экзамене ученику предлагается выразить свое мнение по проблеме, обсуждаемой автором текста. Чтобы выполнить поставленную задачу, выпускник должен сначала проявить способности ВКД, осмыслить предло-

женный текст, а затем написать сочинение, проявив способности ПКД.

Рассмотрим, какую работу должен проделать исследователь текста, чтобы понять читаемое.

Перед нами текст экзаменационной работы:

Не бывает абсолютно одинаковых и совсем бездарных людей! Каждый рождается с печатью какого-либо таланта. Потребность творчества так же естественна, как потребность пить или есть; она теплится в каждом из нас даже в самых невероятно тяжелых условиях. Каждая личность по-своему талантлива, иными словами, своеобразна. Людей, абсолютно плохих внутренне и внешне, к счастью, не бывает.

То, что потребность творчества свойственна каждому, видно хотя бы из того, что в детстве, даже в младенчестве, у ребенка есть потребность в игре. Каждый ребенок хочет играть, то есть жить творчески. Почему же с годами творчество понемногу исчезает из нашей жизни, почему творческое начало сохраняется и развивается не в каждом из нас? Грубо говоря, потому, что мы либо занялись не своим делом (не нашли себя, своего лица, своего таланта), либо не научились жить и трудиться (не развили таланта). Второе нередко зависит от первого, но и первое от второго не всегда бывает свободно. Если не научишься трудиться, так и не узнаешь, чем наградила тебя природа.

Если же духовный потенциал слаб, то личность стирается, нивелируется, быстро теряет индивидуальные, присущие ей одной черты. Стройному восхождению, творческому раскрепощению личности может помешать

любой душевный, семейный, общественный или мировой разлад, любая неурядица, которые, кстати сказать, бывают разные. Например, одно дело, когда нет обуви для ходьбы в школу (а то и самой школы), и совсем другое, когда тебя силой заставляют постигать музыкальную грамоту. Конечно, второй случай предпочтительнее, но разлад есть разлад. Поэтому мы видим, что общественная ориентация отнюдь не всегда безошибочна и что мода вообще вредна в таком деле, как дело нахождения себя.

Почему, собственно, считается творческой только жизнь артиста или художника? Ведь артистом и художником можно быть в любом деле. Это и должно быть нормой. Ореол исключительности той или иной профессии, деление труда по таким принципам, как «почетно – непочетно», «интересно – неинтересно», как раз и поощряет мысль недоступности творчества для всех и для каждого. Но это вполне устраивает сторонников нивелирования личности, которые выделяют безликую толпу бездарных людей и противопоставляют ей людей талантливых. Но это несправедливо [1].

Тема этого текста, или то, о чем говорит автор, предъявляется в первых предложениях: *не бывает бездарных людей – каждый человек талантлив*. В тексте-рассуждении это и представляет основную проблему, тот тезис, который доказывается автором.

Известно, что основным свойством темы является ее развитие. Проследим, какие подтемы выделяет В. Белов, а для этого определим тему каждого абзаца текста и получим следующее:

– потребность творчества есте-

ственна для человека;

- творческое начало развивается не в каждом;

- личность стирается, если слаб духовный потенциал;

- норма жизни – творчество в любом деле.

Чтобы понять мысль автора, необходимо выделить авторскую позицию по отношению к высказанной им проблеме творчества. Это один из сложных моментов, с которым справляются не все выпускники. Как научиться видеть, определять взгляд писателя, его мнение по поводу темы высказывания? Нужно вступить в диалог с автором, задать ему вопрос: неужели каждый человек талантлив? Обратим внимание на свои записи о развитии темы, и тогда станет понятно, что творческое начало неразрывно связано с духовностью – чем ярче выражен духовный потенциал, по мнению автора, тем сильнее и крепче личность, тем выше способность человека преодолевать любые невзгоды. Найдём подтверждение своим мыслям в тексте. Далее постараемся понять, какое значение придает автор духовности. Одной из интерпретаций ответа на этот вопрос может быть такая: духовность проявляется в способности понять себя, свое предназначение. Так, основной работой человека становится «дело нахождения себя», определение своего «я». Общественное мнение важно, но не это главное для человека. Мерилом ценности является нравственное начало каждого человека.

Так, мы постарались понять мысль автора – каждый человек имеет нравственное, духовное, творческое начало, которое может быть развито в процессе деятельности познания своей

индивидуальности, понимания своего предназначения. Творческая личность проявляет себя в любом деле.

Теперь рассмотрим работы одиннадцатиклассников и постараемся оценить уровень развития способностей учеников.

1. *В этом тексте Василий Иванович Белов раскрывает проблему таланта людей. Так же, как и автор, я считаю, что нет абсолютно бездарных людей и «каждый рождается с печатью какого-либо таланта». Каждый человек по-своему талантлив, каждый в своей области. Но найти свой талант и познать самого себя очень трудно. Нужно постоянно работать над самим собой. Чаще всего люди выбирают не тот путь, не до конца разобравшись, кто же все-таки они есть на самом деле. И это ошибка многих. Когда занимаешься не своим делом, начинает все надоедать, работа перестает нравиться и личность начинает теряться. Вообще, каждый может найти себя в любой области, главное, чтобы это было в радость.*

Автор пытается до нас донести, что «если не научишься трудиться, так и не узнаешь, чем наградила тебя природа». Нужно постоянно совершенствовать себя в той или иной области. Белов говорит, что «если же духовный потенциал слаб, то личность стирается», «теряет индивидуальные качества». Автор также обращает наше внимание на тот факт, что «артистом и художником можно быть в любом деле», то есть, если дело радует и приносит пользу окружающим – это уже талант.

Возьмем Обломова из романа Гончарова, еще в детстве у него были какие-то интересы и потенциал, но вскоре

вся его жизнь превратилась в обыденность, и все потому, что он не смог найти себя.

Из романа Тургенева «Отцы и дети» герой Базаров был превосходным врачом, но его образ жизни, его принципы погубили его. (Петя С.)

2. Каждый человек рождается с определенными задатками, потребностями к самовыражению и творчеству. Однако раскрыть свои способности удастся далеко не всем. Поэтому автор задается вопросом: «Почему же с годами творчество понемногу исчезает из нашей жизни, почему творческое начало сохраняется и развивается не в каждом из нас?»

Рассуждая над этим вопросом, писатель приходит к выводу, что то, как себя реализует человек, зависит прежде всего от его потенциала, от желания трудиться. «Если же духовный потенциал слаб, то личность стирается, нивелируется, быстро теряет индивидуальные, присущие ей одной черты». Печать таланта есть у каждого, и мы всеми силами должны стараться раскрыть его.

Что касается меня, то я согласна с позицией автора. Я верю, что все люди рождаются одинаковыми и в духовном плане всем наделены поровну. То же, какими мы станем, чего добьемся, зависит сначала от условий, в которых мы живем, а позднее и от нас самих.

Вот я, например, хорошо училась, все меня хвалили – очевидно, что потенциал у меня был. Только потом мне стало лень, я перестала что-то делать, бросила художку, музыкальную школу. Я жалею, что когда-то не взяла себя в руки, теперь уже поздно что-то менять. Я привыкла лениться и буду так жить всегда.

На самом деле мой пример вполне банален, я не одна такая, и это, как ни странно, утешает. Это часть русской души, о которой не раз говорили многие писатели и публицисты, а особенно Гончаров в своем «Обломове». Вся Россия на этом стоит. Ведь мы живем в самой большой, самой обильной стране. У нас живет прекрасный народ, но, увы, ленивый и безразличный до всего. Именно эта лень и безразличие мешают нам жить так же хорошо, как, например, маленькая, но трудолюбивая Германия. Имея все, мы не имеем ничего и врятли что-то изменится. (Лена К.)

Автор первого текста демонстрирует грамотное владение родным языком, его языковые способности достаточно развиты, ученик раскрывает тему дара, таланта человека и говорит о необходимости найти себя в каком-либо деле.

Во второй работе заметны нарушения основных качеств хорошей речи, автор допускает просторечные и сленговые выражения, видны нарушения логики выражения мысли, проявляется неумение оформлять письменное высказывание литературным языком, часть ошибок, допущенных ученицей, связана с несформированностью орфографического навыка.

Остановимся на оценке степени развитости способностей осуществлять первичную коммуникативную деятельность, используем трехбалльную шкалу: 0 – допущено более 3 ошибок; 1 – допущено 1–2 ошибки; 2 – нет ошибок.

Получим следующие данные:

Петя С.: правильность речи: лексическая норма – 2, грамматическая норма – 2, синтаксическая норма – 2, орфографическая норма – 2, пунктуа-

ционная норма – 1; точность речи – 1; чистота – 2; логичность – 2; богатство – 1; выразительность – 1; уместность – 2.

Лена К.: правильность речи: лексическая норма – 1, грамматическая норма – 2, синтаксическая норма – 2, орфографическая норма – 1, пунктуационная норма – 1; точность речи – 1; чистота – 0; логичность – 2; богатство – 1; выразительность – 1; уместность – 2.

Рассмотрим характеристику речевых способностей школьников, в частности, в результате деятельности понимания. Проанализировав предложенные тексты, можно заметить, что детям, владеющим родным языком, не составляет особого труда правильно понимать читаемое.

Автор первого сочинения точно определяет значение слова *талант* как особые природные способности и далее ведет разговор о жизненной задаче – работе, связанной с поиском своего предназначения.

Школьница, сочинение которой мы рассматривали, делает акцент на творческом начале, которое, по мнению В. Белова, может исчезать у человека с течением жизни. Лена К. трактует слово *творчество* ограниченно, применительно только занятиям, связанным с искусством, девушка демонстрирует неточное владение словом, которое обозначает деятельность человека по созданию чего-то нового, оригинального, неповторимого и уникального.

Так, мы замечаем искажения понимания уже на первом уровне – правильности восприятия текста.

Для устранения ошибок подобного типа необходима работа по конструированию значений слов читаемого текста. Одним из приемов является восстановление смысла слова путем

анализа семантического поля слов окружения. Так, например, прочитаем фразу из «Капитанской дочки» А.С. Пушкина: *На другой день по утру подвезена была к крыльцу дорожная кибитка; уложили в нее чемодан, погребец с чайным прибором и узлы с булками и пирогами, последними знаками домашнего баловства.* Если нам незнакомо выделенное слово, то о его значении мы можем догадаться, проделав мыслительную работу. Мы должны ярко представить себе описываемую картину: увидеть кибитку, в которую укладывают чемодан и еще какой-то предмет, названный словом *погребец*. При восприятии этой лексической единицы у нас в сознании может возникнуть образ погреба, так как слово *погребец* образовано от слова *погреб*. Нам известно, что словом *погреб* называют помещение, в котором хранятся продукты, по тому, что неизвестный нам предмет был положен в кибитку, мы догадываемся, что он небольшого размера; так как слово имеет при себе несогласованное определение – *с чайным прибором*, то становится понятно, что *погребец* – это предмет для хранения чего-либо, сундучок. Мы можем уточнить значение этого слова по словарю: «погребец – (устар.) дорожный сундучок для продуктов и посуды» [7, с. 386].

Конечно, этот прием не дает полного и точного определения значения слова, важен тот труд, который осуществляет школьник, самостоятельно проделывая эту работу: исследует речь, материальное выражение языка, выстраивает значение интересующего слова и учится формулировать внутреннюю сторону знака, т. е. определяет содержащееся в слове понятие. Тем

самым, школьник различает для себя форму слова и его значение и приближается к пониманию языка как системы [2].

Привычка создавать образ читаемого или услышанного позволяет выстраивать авторскую или рисовать собственную картину действительности. Школьник, способный воссоздать картину действительности, может в той или иной степени представить образы, описываемые автором [5].

Наши ученики пытались справиться и с этой задачей. Так, В. Белов проблеме творческого начала в каждом человеке тесно связывает с духовностью, которая проявляется в личностном росте, понимании своего предназначения – так широким и обобщенным взглядом на жизнь отличается авторское видение проблемы.

Ни Петя С., ни Лена К. в силу незначительного жизненного опыта не смогли подняться на высоту мысли автора и согласиться или опровергнуть мнение писателя. Петр, стараясь понять автора, приходит к выводу, что дело, которым человек будет заниматься в жизни, должно его радовать и приносить пользу окружающим.

Лена К. даже не делает попытки выстроить авторскую картину мира и выразить свое отношение к умозаключениям В. Белова, она ведет речь о лени и тем примером, который она приводит, оправдывает свое поведение.

Следующий этап развития личности свидетельствует об умении определять авторское отношение к действительности. Это значит, что надо вспомнить, кого из писателей интересовала именно эта тема, какой вывод был сделан художником, а потом уже сопоставить взгляды авторов.

Эта задача стала для школьников наиболее сложной. Попытка привести литературные аргументы может быть рассмотрена как неудачная.

Так, можно заметить, что способности школьников развивались непропорционально, большее внимание уделялось осуществлению первичной коммуникативной деятельности, речевым способностям, связанным с восприятием текста, уделялось недостаточно внимания. Целенаправленной работы по формированию умений понимать художественную речь, определять авторскую позицию, рисовать картину авторской действительности на уроках русского языка не проводилось. Зачастую работа над изложением сводится к тому, чтобы запомнить текст близко к авторскому и передать его предельно точно.

Таким образом, в условиях внедрения ФГОС последнего поколения остро встает вопрос разработки критериев развития речевых способностей школьников. Предложенная шкала позволяет оценивать осуществление как первичной, так и вторичной коммуникативной деятельности и способствует построению более полной картины речевого развития выпускников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белов В. Лад. Очерки о народной эстетике. М., 1982. 293 с.
2. Боброва С.В. Формирование коммуникативной компетенции и развитие речевого мышления школьников на уроках русского языка: Книга для учителя по программе элективного курса: Учимся понимать художественный текст. М., 2010. 98 с.
3. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Л., 1984. 86 с.

4. Головин Б.Н. Как говорить правильно: Заметки о культуре русской речи. М., 1988. 160 с.
5. Гридина Т.А. Народная этимология и языковое творчество ребенка // Педагогическое образование и наука. 2012. № 11. С. 21–23.
6. Лагунова Л.В. Использование перифразы на уроках русского языка как средство развития речевых способностей учащихся // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 4. С. 89–92.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1986. 750 с.
6. Лагунова Л.В. Использование перифразы на уроках русского языка как средство развития речевых способностей

УДК 372.881.161.1

Гац И.Ю.*Московский государственный областной университет***ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье предпринята попытка осмыслить процесс адаптации методики обучения русскому языку к условиям реального языкового существования, установить конкретные точки пересечения содержания предмета «Русский язык» и общеучебной компетенции современных школьников. Способность оценивать языковые явления, понимать назначение языка в конкретной коммуникативной ситуации, интерпретировать текстовую информацию в соответствии с коммуникативной задачей суть общеучебная компетенция, формируемая средствами предметного содержания.

Ключевые слова: лингвометодика, деятельностный подход, компетенция, лингвистическая подготовка школьников, общеучебные умения.

I. Gats*Moscow State Regional University***THE FORMATION OF PUPILS' UNIVERSAL EDUCATIONAL COMPETENCE
BY MEANS OF THE COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

Abstract. The article presents an attempt to comprehend the process of adapting the methods of teaching Russian to the conditions of actual linguistic existence and to establish the concrete cross points of the content of the subject "the Russian language" and modern pupils' universal educational competence. The ability to assess linguistic phenomena, to understand language functioning in a particular communicative situation, to interpret text information in accordance with the communicative task are the essence of the universal educational competence, formed by means of the content of a subject.

Keywords: linguistic methods, activity approach, competence, linguistic training of schoolchildren; universal educational skills.

Принципиально важным ресурсом адаптации к новым условиям повседневной речевой практики является общеучебная компетенция субъекта информационного общества, его развитые коммуникативные и информационные умения [3; 7; 8]. Современная методика преподавания обладает достаточными возможностями для формирования общеучебной компетенции на уроках русского языка. Уточним сразу, что именно подразумевается под общеучебной компетенцией школьников – это такая совокупность знаний и умений, которая поддерживает конкретные действия социальной направленности. В основе социально значимых действий лежит комплекс умений, состоящий как из общих, так и специальных умений, а именно лингвистических и речевых. Проблема формирования

общеучебных умений объединяет различные общеучебные теории (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, П.И. Пидкасистый, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин). В Программе развития универсальных учебных действий для основного общего образования, разработанной авторским коллективом под руководством А.Г. Асмолова, четко перечислены умения, которые относятся к общеучебным: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; умение структурировать знание; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; рефлексия способов действий и пр. [8, с. 9]. В этой связи возникает вопрос: в каком аспекте возможно разработать программу формирования общеучебной компетенции на уроках русского языка? Экспериментальная работа автора статьи (на протяжении 2010–2013 гг.) подтвердила предположение о том, что развитие общеучебных умений и навыков школьников на уроках русского языка происходит вне системы согласованных действий. В результате контент-анализа, проведенного и уже описанного автором [1], было установлено, что препятствием в качественной организации лингвистической подготовки школьников является недостаточное внимание учителей-словесников к ярко выраженным явлениям демократизации речи (художественной и нехудожественной), что при отборе дидактического материала по русскому языку не учитываются со-

временные языковые тенденции, динамичные изменения языкового развития. Снижает качество результатов образовательного процесса отсутствие на уроках специальных заданий, мотивирующих школьников (в соответствии с уровнем обученности и степенью лингвистической подготовки) к порождению металингвистических суждений и/или построению вторичных текстов, а именно заданий на применение в новой лингвистической задаче теоретических знаний. Подобные задания словно стирают грань между школьным образованием и реальной повседневной жизнью, в которой подростки увлечены электронными текстами разного содержания и наполнения, медиатекстами, текстами СМИ.

Теоретической основой программы развития общеучебной компетенции может стать концепция лингвистической подготовки школьников в современной языковой ситуации, изложенная в статье [2]. Разработанный автором метод лингвометодического подхода к анализу условий современной языковой ситуации позволил обосновать возможные векторы совершенствования лингвистической подготовки школьников [1; 2]. Во-первых, это методика развития языкового эстетического вкуса школьника, опирающаяся на коммуникативные и познавательные метапредметные результаты обучения. Во-вторых, это расширение лингвокреативного опыта школьников, который связывается с творческим потенциалом личности. В-третьих, это развитие информационно-коммуникативных умений, востребованных в информационном обществе, которое невозможно без формирования общепредметных уме-

ний.

С целью конструирования в программе формирования общеучебной компетенции модулей деятельности обучающего и обучающегося использовался метод факторного анализа. На основе этого метода выделены сопутствующие любому дидактическому процессу переменные. Совершенно очевидно, что они могут быть подразделены на объективные и субъективные, на негативные и позитивные. К таким переменным, т. е. к факторам, влияющим на качество лингвистической подготовки, относим социолингвистические причины, которые существенно влияют на выбор методики и средств обучения русскому языку. Например, социолингвистические факторы, которые оказывают влияние на обучение русскому языку: интенсивность пополнения словарного состава русского языка; активное словообразование и словопроизводство в речи; диалогичность и плюрализация речи; либерализация норм литературного языка; повышенная метафоричность в текстах массовой печати; повышенная языковая и речевая рефлексия носителей русского языка; игра со словом и в слово и т. п. [4]. С учетом классификации социолингвистических факторов были установлены и описаны закономерности школьного обучения русскому языку в современных условиях [1; 2]. Выявленные закономерности, в свою очередь, стали основой для описания содержательных компонентов развития общеучебной компетенции школьников в курсе русского языка: учебно-деятельностный, когнитивный, лингвоэстетический, информационно-коммуникативный. Эти компоненты легли в основу целевой

комплексной программы, ориентированной на формирование общеучебных умений и навыков школьников в процессе лингвистической подготовки. Комплексная программа общеучебной компетенции предполагает градацию по степеням и уровням обученности. Лингвистическая подготовка школьников 5–9 и 10–11 классов в каждом из компонентов программы адаптируется к повседневной языковой практике. Это означает, что содержание компонентов комплексной программы предполагает усвоение школьниками систематизированных лингвистических знаний языковых и этических норм посредством активной деятельности, решения лингвистических задач разных типов, характерных для повседневной жизни. В статье представим отдельные элементы одного из компонентов программы – учебно-деятельностного, непосредственно организующего развитие общеучебных умений школьников. Организация деятельности нацелена на приобретение школьниками конкретного опыта, на усвоение ими общеучебных действий в процессе изучения русского языка. Эти учебные действия связаны:

- во-первых, со способностью ставить цель собственной учебно-познавательной деятельности на уроке русского языка (зачем нужно выполнять лингвистическое упражнение, как оно связано с приобретением лексико-грамматических и речевых умений, как решение этой лингвистической задачи поможет в освоении нового материала);
- во-вторых, с готовностью определить содержание и последовательность лингвистических действий (что именно и в какой последовательности

необходимо выполнить, можно ли изменить порядок действий, если нет, то к чему это может привести);

– в-третьих, с потребностью контролировать решение лингвистической задачи самостоятельно (как и с помощью чего нужно проверить выполненное задание, что служит опорой для проверки);

– в-четвертых, со способностью применить результаты самостоятельной познавательной деятельности по русскому языку (например, при создании и интерпретации связных высказываний).

Ориентируясь на подобный подход, учитель фиксирует, какой новый опыт приобретают школьники средствами лингвистического образования, т. е. чему *еще* школьники учатся на уроках русского языка. Методически оправдано, если обучающийся приучается активно пользоваться конкретными вопросами, организующими его рефлексивную деятельность:

– какова цель выполнения лингвистической задачи?

– является ли лингвистическая задача актуальной для понимания грамматического явления? актуальной для усвоения речевых норм и традиций употребления? для усвоения правил правописания?

– какие проблемы позволяет мне решить эта лингвистическая задача?

– какой информацией я воспользуюсь для решения лингвистической задачи?

– какие средства и источники понадобятся мне для ее решения?

– как организовать взаимодействие в учебной среде для решения лингвистической задачи?

– какое знание я приобрету, решая

лингвистическую задачу?

Как видим, вопросы, подобные этим, организуют школьников, мобилизуют их внимание на способах деятельности. Учебно-деятельностный компонент ориентирует обучающего в лингвометодической обучающей среде. В рамках лингвистической подготовки деятельность обучающегося обогащается теоретически, одновременно осваиваются способы учебной деятельности. Реестр учебно-деятельностного компонента составляют элементы: *лингвометодические средства* (лингвистическая задача; лингвистическое упражнение; учебный и методический инструментарий; школьный словарь); *организационные формы* (лингвистический эксперимент; лабораторный практикум); *критерии обученности* (единица контроля, материал для контроля, типы задач, показатели и измерители учебной деятельности).

В упомянутой концепции лингвистической подготовки школьников в современной языковой ситуации в качестве единицы контроля избрано самостоятельное высказывание обучающегося, которое содержит описание способов учебной деятельности [2]. Материалом для высказывания служит лингвистическая задача. Она выполняет функцию инструмента формирования нового лингвистического знания. Целью учебной лингвистической деятельности является решение лингвистической задачи, теоретической либо практической. Для ее решения используются лексико-грамматические, речевые и коммуникативные знания и умения. Лингвистическая задача – это основа для преодоления интеллектуального затруднения, позво-

ляющая учителю продемонстрировать какое-то лингвистическое несоответствие, противоречие, т. е. установить, что именно подлежит исследованию. Ниже приводится пример практической лингвистической задачи, направленной на освоение мыслительных операций по анализу и сравнению. Задача выполнения упражнения – предупредить в собственных высказываниях такие речевые ошибки, как нарушение лексической сочетаемости; употребление слова в несвойственном ему значении; повторение слов; бедность и однообразие конструкций; употребление лишних слов.

Задание: прочитайте деформированный текст. Выберите из предложенных вариантов синонимы. В работе используйте комплексный словарь. На какие языковые явления вы будете опираться при выборе точного слова? Обоснуйте, на чем основан ваш выбор слова.

<1> (Подплывали, подходили, подъезжали, приближались) к Ялте. Теперь вся палуба <2> (занята, завалена, загромождена) <3> (грузом, поклажею). <4> (Невозможно, нельзя) было повернуться. В том стадном стремлении, которое <5> (всегда, постоянно) охваты-

вает людей на пароходах, на железных дорогах и вокзалах перед посадкой и высадкой, пассажиры <6> (сделались, стали) <7> (поспешны, торопливы) и <8> (недоброжелательны, враждебны) друг к другу. Елену <9> (часто, нередко) толкали, наступали ей на ноги и на платье. <10> (Сейчас, теперь) ей начинало <11> (делаться, становиться) <12> (страшно, боязно) перед мужем. Она не могла себе <13> (вообразить, представить), как <14> (произойдет, случится) их <15> (встреча, свидание). Что она будет говорить ему? <16> (Хватит, достанет) ли <17> (смелости, решимости, мужества) у нее сказать ему все? Что он <18> (предпримет, сделает)? Простит? <19> (Рассердится, разозлится)? Пожалее или <20> (оттолкнет, отвергнет)?

(По А.И. Куприну)

Ключ: 1 – подходили, 2 – занята, 3 – поклажею, 4 – нельзя, 5 – всегда, 6 – стали, 7 – торопливы, 8 – недоброжелательны, 9 – часто, 10 – теперь, 11 – становиться, 12 – страшно, 13 – представить, 14 – произойдет, 15 – встреча, 16 – хватит, 17 – решимости, 18 – делает, 19 – рассердится, 20 – оттолкнет.

Выделим типы лингвистических задач и их назначение.

Тип лингвистической задачи и ее назначение

Задачи первого класса обучают постановке цели учебной деятельности и определению пути ее достижения.

Задачи второго класса обучают оцениванию собственной деятельности, формируют умение ее регулировать.

Задачи третьего класса обучают мотивированной организации собственной учебной деятельности.

Задачи четвертого класса учат продуцировать самостоятельные устные и письменные тексты.

Основание для классификации

Анализ лингвистического факта, его определение, сравнение с известным материалом.

Аргументация, интерпретация, трансформация исходного языкового материала.

Создание собственного суждения на лингвистическую тему.

Самостоятельный поиск критериев для классификации лингвистических фактов и объектов.

Сопоставление классов лингвистических задач позволяет установить, какой тип активности – ситуативный и надситуативный – присущ каждому классу [5]. Если задача предполагает конкретные операциональные действия в известных условиях, то это ситуативная активность. Ей соответствуют задачи первого и второго классов. Если задача предполагает изменяющиеся условия, то это – надситуативная активность, которой соответствуют лингвистические задачи третьего и четвертого классов. Подобная посылка позволяет уверенно утверждать, что точками пересечения предметного содержания школьного курса русского языка и методики формирования общеучебной компетенции является поддержание ситуативной и надситуативной активности обучающихся на конкретном уроке.

Опыт применения лингвистических задач разного класса в обучении подтвердил уместность выбора измерителей учебной деятельности. Для определения обучающимся цели деятельности следует избрать следующие параметры: неверное – частично верное – верное. Для полноты описания обучающимся последовательности учебных действий установлены такие измерители: отсутствие описания – неполное – полное. Для обоснования выбранных средств: не соотносится с целью деятельности – количество аргументов (ни одного / один-два / более двух) – соотносится с целью деятельности. Для осуществления обучающимся самопроверки предложены такие параметры: отсутствие указания на способ проверки – указание на способ проверки.

В качестве организационной фор-

мы образовательной деятельности, адекватной поставленной цели формирования общеучебных умений в школьном курсе русского языка, выбираем лабораторный практикум. В специально созданных условиях (наличие традиционных и компьютерных технологий) развиваются предметные и метапредметные умения школьников. В формате лабораторного практикума реализуется деятельностный подход. Рассмотрим структуру учебного занятия. На первом этапе практикума формулируется лингвистическая задача, анализируются условия ее выполнения. Содержанием второго этапа лабораторного практикума является учебная коммуникация, в которой собственно и решается поставленная задача, организуется коллективная рефлексия, обсуждаются способ и средства решения лингвистической задачи. Третий этап лабораторного практикума посвящен тренировке: найденные способы решения задачи переносятся на новый лингвистический материал. Для нас является принципиально важным, что во время практикума устанавливается коммуникативный контакт между участниками занятия, в свободной коммуникации воспроизводятся известные и воспринимаются новые лингвистические факты. Осознание лингвистической информации происходит на эмоционально-чувственной опоре, которая создается средствами мультимедиа. Применение лингвистического знания осуществляется совместно, через беседу и рождение устного или письменного высказывания. Итак, лабораторный практикум, прежде всего, предназначен для применения лингвистического факта или явления

в практической речевой или коммуникативной ситуации. Деятельность школьников разнопланова. На занятиях анализируется лингвистический материал с привлечением академических и школьных словарей русского языка, организуется лингвистическое мини-исследование фактов повседневного языкового существования, применяются методы лингвистического исследования, диагностируются речевые недочеты, ошибочное употребление языковых элементов в предложенных для анализа текстах, редактируются и совершенствуются тексты разных типов и жанров. Определим виды лабораторных практикумов по русскому языку: по цели проведения – иллюстративные и исследовательские; по содержанию – количественные и качественные, комплексные и межпредметные; по способу организации – фронтальные и нефронтальные; по наличию компьютерной поддержки – без компьютерной поддержки; с применением специальной компьютерной программы, с применением интерактивной доски и с привлечением интернет-ресурсов.

Экспериментальная работа по внедрению подобной организационной формы обучения позволила установить, какие рациональные учебные действия освоены школьниками на уроке русского языка. В процессе лингвистической подготовки на лабораторных практикумах школьники овладевают конкретным опытом, а именно:

- формулирования цели и определения образовательного результата (предметного, метапредметного, личностного);

- формулирования проблемы учебного лингвистического исследования,

составления плана учебного исследования;

- лингвистического описания и опытом работы с лингвистической информацией (ее извлечение из разных источников, традиционных и электронных, анализ и обобщение);

- применения лингвистических словарей и справочников;

- продуцирования вторичных текстов; опытом интерпретации исходной лингвистической информации и самоанализа собственной познавательной деятельности;

- опытом лингвистического самообразования.

В статье доказана возможность комплексного подхода к формированию общеучебной компетенции школьников при обучении русскому языку. Развитие у учащихся способности управлять своей познавательной интеллектуальной деятельностью, владение способами познания, учения и рефлексией влияет на качество познавательного развития школьников в целом. Методическими средствами формирования общеучебной компетенции школьников являются дидактический языковой материал, внешние и внутренние действия обучающегося, методический инструментарий и организация обучения русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гац И.Ю. Лингвистическая подготовка школьников в современной языковой ситуации // Русский язык в школе. М., 2012. № 3. С. 917.
2. Гац И.Ю. Построение концепции адаптивного развития лингвометодической системы обучения в современной языковой ситуации // Школьные технологии. М., 2011. № 5. С. 7184.
3. Иванова Е.О. Теория обучения в ин-

- формационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. М., 2011. 190 с. (Работаем по новым стандартам).
4. Мечковская Н.Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета: курс лекций по общему языкознанию. М., 2009. 584 с.
 5. Новиков А.М. Учебная задача как дидактическая категория // Сайт академика РАО А.М. Новикова [Электронный ресурс]. 2009. URL : <http://www.apovikov.ru>.
 6. Смородинова М.В. Педагогические условия формирования предметной компетенции учащихся // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. М., 2011. № 4. С. 80–82.
 7. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. 2-е изд., стер. М., 2011. 432 с.
 8. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М., 2012. 159 с.

УДК 378

Галкина М.В.,*Московский государственный областной университет***ИТОГОВАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА СТУДЕНТА ОТДЕЛЕНИЯ
ДИЗАЙНА КОСТЮМА КАК ОТРАЖЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ И ВЛИЯНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА**

Аннотация. В статье автор на примере деятельности отделения «Дизайн костюма» факультета изобразительного искусства и народных ремесел МГОУ рассматривает вариативность определения тематики итоговых квалификационных работ как отражение личностных и профессиональных качеств студентов. В статье указывается систематизация приоритетных направлений и соответствие концепции современного высшего профессионального образования в процессе выполнения итоговых квалификационных работ как этап формирования профессиональных компетенций студентов-дизайнеров. Автор обозначает параметры самостоятельного выбора и критерии творческого направления работы и тенденций современного и исторического дизайна костюма. На опыте деятельности кафедры анализируются экономическая обоснованность проектной деятельности студентов отделения дизайна костюма в процессе выполнения итоговых квалификационных работ, а также основные проблемы и пути реализации творческого замысла.

Ключевые слова: дизайн костюма, коммуникация, тенденции дизайна костюма, профессиональное сообщество, профессиональные компетенции, проектная деятельность.

M. Galkina*Moscow State Regional University***FINAL QUALIFYING PAPER OF A STUDENT OF THE DEPARTMENT
OF COSTUME DESIGN AS A REFLECTION OF THE PROFESSIONAL
COMMUNITY'S IMPACT AND REQUIREMENTS**

Abstract. The author considers the variability of defining the themes of students' final qualifying papers as a reflection of students' personal and professional qualities, using the Department of Costume Design at the faculty of Fine Arts and Crafts of Moscow State Regional University as an example. The article names systematization of the priority directions and compliance with the concept of modern higher education during as a stage of forming students-designers' professional competences while performing the final qualifying papers. The author refers to the parameters of self-selection, creative work criteria and trends of modern and historic costume design. On the experience of the Department of Costume Design the author analyzes the economic justification of students' project activities during the qualifying papers preparation, as well as the main problems and the ways of creative ideas realization.

Keywords: costume design, communication, costume design trends, professional community, professional competences, project activity.

В настоящее время в Российской Федерации обучение по специальности «Дизайн» осуществляется в 165 ВУЗах. В Москве 38 высших профессиональных учебных заведения предоставляют возможность выдвигать дизайнерские идеи по созданию коллекций одежды [5]. Востребованность данной специальности в некоторых категориях производства сильно завышена, так как не каждое производственное предприятие согласно на прием специалиста, не обладающего профессиональным опытом, соответствующим современным требованиям, предъявляемым к экономическим и техническим условиям успешности фирмы или компании. Таким образом, одним из важнейших аспектов профессиональной компетентности студентов, дизайнеров одежды, является не только способность к созданию креативной, уникальной коллекции, но и знание принципов отбора изделий дизайна одежды, способных конкурировать с образцами уже состоявшихся, активно работающих выпускников-специалистов данной отрасли. С другой стороны, умение студента, опираясь на современные тенденции, создавать и внедрять новые, неожиданные технологические и творческие решения является неотъемлемой частью деятельности профессионального дизайнера костюма.

В современной педагогической литературе, затрагивающей вопросы дизайна вообще и дизайна костюма в частности, не содержится, на наш взгляд, ответов на основной вопрос: каким образом создаются условия для воплощения творческих замыслов студентов?

В полной мере возможность заявить

себя как профессионального дизайнера одежды появляется у студентов именно во время периода дипломного проектирования, где способность применить профессиональные навыки и умения отражается на образной и визуальной составляющей практической части дипломного проекта. На примере деятельности отделения «Дизайн костюма» факультета изобразительного искусства и народных ремесел МГОУ вариативность тематики итоговых квалификационных работ (ИКР) в плане определения личностных и профессиональных качеств студентов заключается в самостоятельном профессиональном исследовании, согласующимся с уровнем профессиональных и личностных компетенций студентов.

Предоставляя студентам примерную тематику итоговых квалификационных работ на отделении дизайна костюма, важно помнить о трех основных принципах отбора: самостоятельность выбора студента, соответствие направленности деятельности студента, соответствие нормам, правилам и требованиям к ИКР. В 2011 г. ряд проведенных исследований показали, что такие личностные ценности, как познание, творчество, активная деятельность жизнь у студентов гуманитарных ВУЗов по степени доступности находятся на низших ранговых местах [1, с. 62]. На современном этапе среди студентов отделений дизайна костюма факультета изобразительного искусства и народных ремесел ситуация более позитивна: студенты, получая подтверждение и одобрение творческих проектов, активно применяя полученные в процессе обучения навыки, формируют устойчивые профессио-

нальные компетенции. Чрезмерная увлеченность некоторых студентов эффективностью в ущерб практичности, как правило, приводит к внешне креативной, но теоретически и технологически не сложившейся работе. С другой стороны, копирование, повтор и прямое заимствование не предоставляют студенту возможности проявить свои дизайнерские способности, предполагая лишь знание технологического материала.

По критериям отбора определяют основные группы ИКР:

1) образные (в основе лежит понятие или эмоциональная составляющая);

2) технологические (применение новых материалов и способов кроя);

3) практически применяемые (изначально ориентированные на заказ или производство);

4) комбинаторные (сочетающие несколько сложных принципов и направленные на долговременную работу и перспективу).

Одним из основополагающих требований к коллекции является «носибельность» (практическая функциональность) производимых изделий дизайна одежды. Студент при выполнении ИКР ориентирован на создание коллекции, воспроизводимой для массового производства на предприятии, поэтому каждый объект коллекции проектируется с учетом требований производства одежды, предполагающих экономическую и технологическую целесообразность. Довольно часто изначальный проект на стадии эскизирования вызывает одобрение с позиции творческой и образной составляющей, но себестоимость или технологическая усложненность не

позволяют предоставить возможность для выполнения проекта в материале. Морально-этические нормы современного общества зачастую игнорируются ведущими мировыми дизайнерами одежды, провоцируя обсуждение или осуждение не только самих произведений дизайна, но и личности дизайнера, в том числе и в достижении скандальной саморекламы. «Профессиональное развитие – это находящаяся в динамике процессуальная система. На профессиональное развитие оказывает влияние деятельность самой личности и специально организованная деятельность со стороны преподавателя» [2, с. 36]. Выполняемые студентами-дизайнерами ИКР являются объектами не только дизайна, но и могут оцениваться как показатели профессионализма педагогического коллектива кафедры, факультета и ВУЗа в целом, так и оказать влияние на позиции ВУЗа с точки зрения общественного и научного мнения. В процессе обучения по специальности большинство студентов принимают участие в конкурсных мероприятиях, проводимых различными профессиональными и культурными организациями, имеющими подчас неоднозначный общественный статус. Участие в предварительных отборах некоторых конкурсных организаций способно создать у студента двойственность восприятия своей деятельности и значимости. С одной стороны, сам факт участия в ведущих конкурсных программах увеличивает шансы студента на достойную профессиональную деятельность после окончания ВУЗа, с другой стороны, участие в откровенно протекционистских или излишне коммерциализированных мероприятиях не предоставит сту-

денту ничего, кроме сомнительной строчки в резюме. Как педагоги должны по возможности рекомендовать студентам участвовать в общественно и профессионально котируемых мероприятиях, так же должна проводиться серьезная работа по определению темы ИКР, за прохождением которой будут внимательно следить и студенты младших курсов, только разрабатывающие проекты своих выпускных работ.

Сегодня многие дизайнеры используют свои коллекции одежды от кутюр или прет-а-порте как средство достичь популярности, что в свою очередь помогает продать товар [4, с. 9]. Концепция высшего профессионального образования предусматривает формирование профессиональных компетенций для последующего трудоустройства и практической деятельности выпускников. Сопоставляя два этих основополагающих направления деятельности, можно утверждать, что приоритетными векторами деятельности педагогического коллектива должны быть действия, направленные на выпуск специалиста, обладающего навыками профессиональной коллективной работы на предприятии. Требования, предъявляемые работодателями к выпускникам отделения дизайна костюма, формируются на основе наличия высокого уровня базовых профессиональных навыков и компетенций. Опыт взаимодействия с предприятиями показывает, что руководители, ориентирующиеся на коммерческий успех, отдают предпочтение студенту-выпускнику, владеющему профессионально-практическими навыками, а не креативно-проектными. Самостоятельная деятельность дизайнера как руководителя, опирающегося

на штат профессионалов, требует скорее знаний тенденций и наличия возможности для продвижения продукта. Отличие факторов трудоустройства в зависимости от уровня внедренности в дизайнерскую среду также напрямую сказывается на успешности дизайнера костюма. Наличие таланта у студента-дизайнера костюма должно быть подкреплено знанием основных принципов и законов успешного маркетинга и может полностью гарантировать дальнейшую успешную деятельность в плане дизайна костюма при достаточной заинтересованности производителя и заказчика.

Самостоятельный творческий проект как этап итоговой квалификационной работы во многом определяется взглядами студента на осуществление дальнейшей профессиональной деятельности. Проект, представляемый как отображение сложившихся компетенций, как вершина данного этапа деятельности студента, предлагается студентом с позиции сложившегося профессионала, уже обладающего опытом дизайн-проектирования и экономического обоснования [3, с. 73]. Студент, не рассчитывающий на успешную карьеру дизайнера, не мотивированный на стремление продвижения собственной линии или деятельности, не способен отнестись к практической части ИКР как к важной части своей жизни, во многом определяющей творческую самостоятельность и креативность. Позиции педагогического коллектива в обоих случаях могут быть как формальными, так и излишне эмоциональными и требовательными, что, в зависимости от характера и личностных качеств студента, может привести к возникно-

вению непонимания студентом цели успешного выполнения ИКР. Одним из крупных разделов проектирования одежды в рамках выпускной работы является экономический раздел. В процессе проектирования студент, разрабатывая образно-художественную часть, на основе экономических расчетов и маркетинга делает соответствующие выводы о сложности и неоднозначности профессиональных видов деятельности, многие из которых, напрямую связанные с процессом художественного конструирования и проектирования, способны оказывать решающее воздействие на художественно-творческую деятельность дизайнеров.

В заключение хочется отметить, что большинство студентов, выходящих на уровень итоговой квалификационной работы, уже приобретают к этому времени навыки самостоятельной профессиональной деятельности по итогам участия в конкурсах и прохождения производственных практик. Задачи, которые ставятся перед научными руководителями студентов, во многом несут определяющий характер с позиций формирования благоприятного процесса именно самостоятельной профессиональной деятельности

студентов, и, таким образом, научный руководитель определяет нравственно-этические и узкоспециальные параметры ИКР, помогая студенту динамично проявить личностные и профессиональные компетенции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вязникова Л.Ф., Улитенко Т.В. Соотношение значимости и доступности ценностных ориентаций у студентов гуманитарных ВУЗов // Педагогическое образование и наука. 2011. № 5. С. 60–64
2. Крившенко Л.П. Авторская программа педагогического профессионализма как ресурс профессионального развития студента ВУЗа // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 1. С. 35–40
3. Липская В.М. Технологии и методы разработки концепции коллекции костюмов в процессе дизайн-проектирования. Техничко-технологические проблемы сервиса. 2014. № 1 (27). С. 73–76.
4. Паломо-Левински Н. Мода и модельеры. Арт-Родник. 2011. 192 с.
5. Ученые России ученые стран СНГ и ближнего зарубежья. Энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.famous-scientists.ru/academy/sp-169/> .html (дата обращения: 23.06.2014).

УДК 37.016:51

Жарков Д.В.*Московский государственный областной университет***ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ В СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Аннотация: В данной статье предпринята попытка по-новому взглянуть на подход к изложению темы «Текстовые задачи с параметрами в школьном курсе математики». Продемонстрирована синергетическая модель обучения, изображенная в виде соответствующей схемы. В основу классификации положены модели текстовых задач с параметрами, во внутренней структуре которых содержатся несколько схем-предложений, позволяющих строить как текстовые задачи с параметрами, так и «обычные» текстовые задачи. Это является, с точки зрения автора, важнейшим доказательством органической преемственности и целостности структурных компонентов как внутри одной модели, так и внутри каждого из модулей (число, проценты, движение, работа).

Ключевые слова: семантический анализ, задачи с трансформированными текстами, схема Верлиха, нелинейность, точки бифуркации.

D. Zharkov*Moscow State Regional University***LINGUISTIC ASPECTS OF TEACHING TO SOLVE TEXT PROBLEMS WITH PARAMETERS IN SYNERGETIC SPACE**

Abstract: In this article the author tries to show the new vision of the way the theme «Problem solving exercises in elementary Math's course» is studied at schools. The author demonstrates the synergistic model of studying, representing it in a corresponding scheme. The classification is based on the models of problem solving exercises with parameters, in the internal structure of which there are several schemes-statements. They help construct either text problems with parameters or «ordinary» text problems. The author considers it to be the most important proof of organic continuity and integrity of structural components both within a single model and within each of the modules (number, percentage, movement, work).

Keywords: semantic analysis, problems with transformed texts, Werlich's scheme, nonlinearity, bifurcation points.

В течение последних двух-трех лет система образования, в том числе и математического, подверглась значительным изменениям. Об этом свидетельствует принятый недавно закон «Об образовании в Российской Федерации» [7]. Кроме того, в проекте Концепции развития математического образования [17] (она будет принята в ближайшее время) прослеживаются, наряду с другими, 2 тенденции:

1) обеспечение непрерывности школьного математического образования в течение всего периода обучения;

2) реализация прикладной направленности школьного курса математики.

Необходимо уточнить, что вторая тенденция – реализация прикладной направленности школьного курса математики – позволяет демонстрировать значимость изучаемого материала, привлекает внимание учеников к содержанию урока, помогает понять социальную ценность нового математического материала. Это немаловажно в условиях доминирования прагматического стиля мышления, особенно среди учащихся-подростков.

Между тем, до сих пор остается нерешенной с позиций целостного подхода проблема обозначения текстовых задач с параметрами как класса задач. Как мы смогли убедиться, эти задачи рассматриваются чаще всего как продолжение или некоторое дополнение, а не как полноценная часть системы школьного математического образования. Более того, их включение в некоторые учебники и учебно-методические пособия носит эпизодический и фрагментарный характер. Также нельзя забывать о стимулирующей роли школьного математического содержания, проистекающей из мотивационного потенциала самой математики. Этот мотивационный потенциал заключается в его универсальной применимости и творческой неисчерпаемости. Это подчеркивалось большинством математиков, среди них: В.И. Арнольд, Д. Гилберт, Р. Курант, Г. Вейль. Важнейшей предпосылкой эффективной его (потенциала) актуализации в ходе учебного процесса является выведение школьного математического содержания за рамки его логической формы и представления его в деятельностном виде. Именно такой подход, по словам Г.И. Саранцева [16], обеспечивает пере-

вод ученика на позицию субъекта процесса обучения, осознанно строящего свою деятельность с целью собственного совершенствования. К сожалению, из-за недооценки роли мотивационного потенциала самой математики и определенной декларативности предлагаемых рекомендаций не была в достаточной мере востребована его [потенциала] роль широкой педагогической общественностью в силу ряда объективных и субъективных факторов. Среди них можно выделить трудности в достижении приемлемого компромисса между нормативным характером школьного обучения и индивидуальными особенностями усвоения тем или иным учеником.

Стоит также отметить, что в последнее время особенно остро выходят на первый план проблемы, связанные с пониманием текста задачи. Еще в начале июля 2012 г. на Всероссийском Съезде учителей русского языка и литературы, где с докладом выступал ректор МГУ имени М.В. Ломоносова В.А. Садовничий было сказано, что «по мнению некоторых математиков, многие учащиеся не в состоянии понять текст, содержащий условие задачи. Естественно, что без понимания условия задачи вопрос о ее решении уже не возникает» [15, с. 3]. Кроме того, за последнее время вышло значительное количество публикаций, имеющих отношение к этой проблеме: [14; 4; 18; 13; 5]. Мы полностью разделяем взгляды авторов данных публикаций и считаем, что возникла потребность в разработке и реализации новых подходов к обучению решению текстовых задач с параметрами: в построении синергетической модели обучения, основой которой будет служить текст.

На основании анализа текстов текстовых задач (с параметрами и без) в УМК (учебно-методические комплексы) различных ученых-методистов: А.Г. Мордковича, С.М. Никольского, Ю.М. Колягина, Н.Я. Виленкина,

В.И. Жохова, Ю.Н. Макарычева и других, – мы можем утверждать, что основой для классификации может служить текст; задачи школьного курса математики имеют циклическую взаимосвязь между собой (см. схема 1).

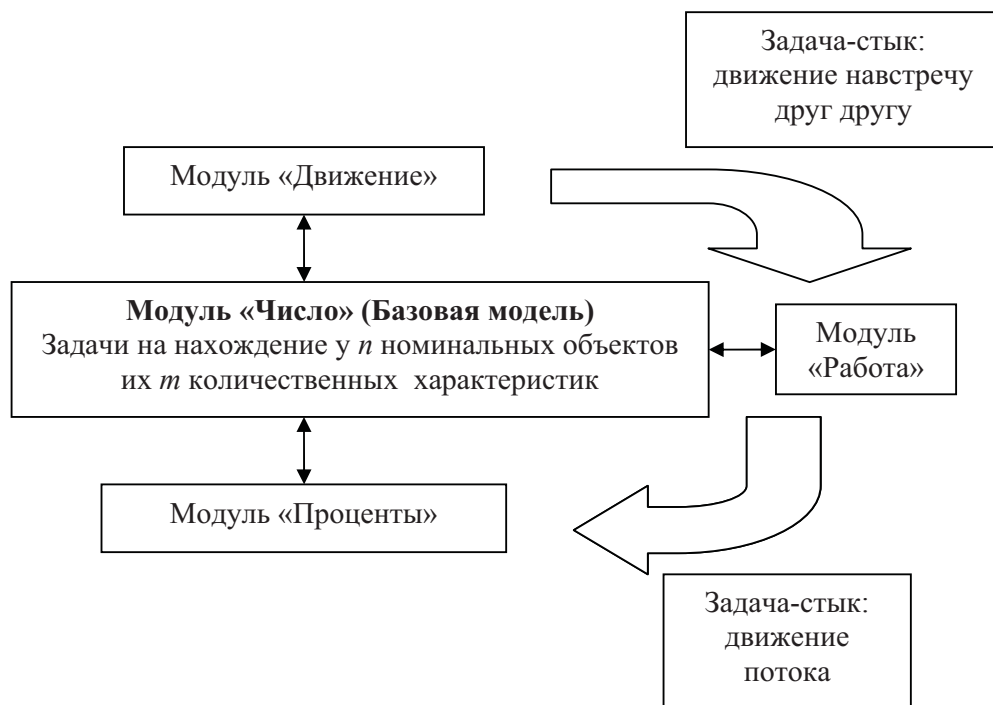


Схема 1. Общее строение курса с четырьмя модулями

Теперь нам нужно ответить на вопрос: может ли построенная нами система рассматриваться как синергетическая? (для этого она должна изучаться с позиции методологии синергетики, как открытая, самоорганизующаяся, нелинейная система). Итак, построенная нами система является открытой, потому что в ней постоянно идет процесс обмена информацией между преподавателем и обучающимся (обратная связь). Во время этого процесса возникают новые цели, ме-

тоды и средства обучения. Во-вторых, меняется содержание образования, так как оно не соответствует тем полученным компетенциям, которые есть у обучающихся в данный момент. Возникает **нелинейность** как процесса, так и результата. В-третьих, постоянно увеличивающееся образовательное информационное пространство **выводит систему из устойчивого равновесия**. Таким образом, построенная нами система удовлетворяет трем принципам: принципу открытости, принципу нелинейности и принципу сложности,

что было показано выше. Это означает, что построенная нами система самоорганизована.

Мы должны учесть еще один фактор: оптимизацию построенной нами системы. По этому поводу в статье Т.И. Кузнецовой и Д.А. Зверевой [8] мы читаем: «Если оптимизацию перенести на процесс обучения, то она будет означать выбор такой методики, которая обеспечивает достижение наилучших результатов при минимальных расходах времени и сил учителя и учащихся в данных условиях» [8, с. 82]. Теперь перейдем к детальному рассмотрению схемы 1.

Обратим внимание на Модуль «Число» (Базовая модель) (см. также [6]). Предположим, что объектом математики являются классы эквивалентных отношений, характерные для различных наук. Докажем это. Выясняя природу математических объектов, обратимся непосредственно к математическим теориям и их концептам. Рассмотрим, например, концепт линейной функции, причем в ее простейшем варианте: $y = kx$. Линейные функции встречаются в любой науке, в частности, в физике ($F = ma$) и экономике ($M = qp$), где F – сила, m – масса, a – ускорение, M – совокупная масса денег, p – цена товаров, q – число товарных единиц. Сопоставим три выражения: $y = kx$, $F = ma$, $M = qp$. Нетрудно видеть, что все три отношения схожи друг с другом, что имеет место определенное отношение эквивалентности. Кажется, что можно рассуждать следующим образом: берем физическую формулу, отвлекаемся от всего физического, остается математическое. Но если отвлечься от физического, то ничего не останется. Схожесть не является

результатом абстрагирования. Если же исследователь исходит из теории абстракции, то он стремится получить указанную эквивалентность за счет абстрагирования. Именно поэтому модуль «Число» является **аттрактором** (аттрактор – относительно устойчивое возможное состояние, на которое выходит процесс эволюции в открытых нелинейных средах), поскольку он – источник простейших задач каждого из модулей: «Проценты», «Движение» и «Работы». Поясним это на примерах.

Пример 1. В библиотеке имеются книги на французском, английском, немецком языках. Английские книги составляют a % всех книг на иностранных языках, французские – b % английских, а остальные c книг – немецкие. Сколько книг на иностранных языках в библиотеке?

Решение:

Учащийся, не разобравший задачу на части и элементы досконально, скажет, что это задача «на проценты». Однако не будем столь поспешны с выводами и проведем семантический анализ.

Замечание: Рассматривая текстовую задачу с параметром как метод познания окружающей действительности, важно научить учащихся проводить семантический анализ соответствующего текста. А.В. Белошистая пишет: «Под **семантическим анализом** текста задачи понимается процесс прочтения задачи с последующим выделением основных понятий, связанных со специфическим названием частей этого текста: условие, вопрос, известные данные, неизвестные искомые элементы задачи» [2, с. 1]. Изменяя количественные и качественные характеристики, можно получать экземпляры

соответствующей модели, а проводя исследования, составлять серии новых текстовых задач с параметрами. Кроме того, в процитированной нами статье [2, с. 2] также подчеркивается, что «осуществление семантического анализа текста простой задачи (даже с трансформированным текстом) – действие не особо сложное даже для “слабого” ученика».

Семантический анализ:

Главный объект – книги.

Количественная характеристика главного объекта – доля (в случае с английскими и французскими книгами) и число (в случае с немецкими).

Вспомогательный объект – библиотека.

Исследование:

Количественная характеристика вспомогательного объекта – дополнительные условия в задаче (ее расширение): длина, ширина, высота помещения библиотеки.

Дополнительный вспомогательный объект – полки (шкафы).

Дополнительная характеристика вспомогательного объекта – длина, ширина и высота (для шкафа).

Решение и исследование примера 1:

1) Обозначим через x количество всех книг на иностранных языках, тогда количество книг на английском языке будет равно $0,01ax$.

2) $(0,01ax) \cdot 0,01b = 0,0001abx$ – количество книг на французском языке

3) Составляем уравнение по условию задачи:

$$0,01ax + 0,0001abx + c = x, \text{ откуда} \\ x = \frac{c}{1 - (0,01a + 0,0001ab)}.$$

Пример 2. Расстояние от села Ратмино до деревни Красное a км, а от де-

ревни Красное до города в b раз меньше. Грузовик проехал от Ратмино до города через деревню Красное со скоростью v км/ч. Сколько времени ехал грузовик?

Решение:

Семантический анализ:

Главный объект – расстояние.

Количественная характеристика главного объекта – число (количество километров).

Вспомогательный объект – грузовик.

Исследование:

Количественная характеристика вспомогательного объекта – дополнительные условия в задаче (ее расширение): сила трения, сопротивление воздуха.

Дополнительный вспомогательный объект – наличие других пунктов для остановки.

Дополнительная характеристика вспомогательного объекта – длина, ширина и высота (для грузовика).

1) Расстояние от деревни Красное до города составляет a/b км.

2) Всего грузовик проехал $(a + a/b)$ км, следовательно, грузовик ехал в те-

$$\text{чение } t = \frac{a + \frac{a}{b}}{v} = \frac{ab + a}{bv} = \frac{a(b + 1)}{bv} \text{ часов.}$$

Учащийся может сказать, что это задача «на движение». Тем не менее, несмотря на всю непохожесть друг на друга, примеры 1 и 2 имеют одну общую модель (базовую модель).

Базовая модель (количественные характеристики объектов)

1. Перечисляются объекты (как часть системы номинальных объектов) – может быть 2 и более: имена людей; типы книг; дни (первый, второй,

...) и т. д.

2. Обозначаются взаимосвязи между их количественными характеристиками – у (объекта 1) на ... (единиц) больше/меньше или больше/меньше в ... (раз), чем ... ; может быть указан %.

3. Может указываться их «общая» количественная характеристика – как правило, употребляется фраза: «всего ...».

4. Дополнительные соотношения в случае усложнения задачи (обозначим это значком *).

В статье А.В. Белошистой [1] задачи примеров 1 и 2 именуется как **«задачи с трансформированными текстами»**. К этому следует добавить, что «анализ этого текста позволяет на втором этапе <...> предложить учащимся изменить либо данные, либо условие задачи так, чтобы ее можно было решить. Такие задания и приемы работы с ними рекомендуются на первых уроках знакомства с простыми задачами. Они позволяют сформировать у ребенка адекватное представление о новом для него математическом объекте – задаче и приучают внимательно читать и анализировать текст, выделять его составные элементы» [1, с. 65].

Как мы можем видеть, на абстрактном уровне любая текстовая задача с параметром состоит из нескольких схем-предложений, которые обязательно входят в каждую модель. Они представляют собой отвлеченные образцы минимального структурного построения одного из возможных вариантов текста предполагаемой задачи. Другие авторы используют термин «модель предложения», подразумевая под ним схему, например: «Модель предложения – абстрактный механизм, абстрактная схема, существующая в сознании говорящего

(может быть, неосознанно для него), в соответствии с которой говорящий строит предложения в речи. Модель принадлежит языку (в широком смысле слова) <...>, т. е. относится к сфере общего, абстрактного механизма, соединяющего сознание с формами выражения его» [3, с. 181].

Рассуждая о тексте любой математической задачи (особенно текстовой), мы с полным основанием можем утверждать, что ее отвлеченный и обобщенный характер подчеркивается как специальными лексическими, так и грамматическими единицами. В.А. Лукин в [10, с. 133–134] подчеркивает, что «мы сначала воспринимаем словесные и иные его [текста] знаки, устанавливаем способ и характер связи между ними (связность), затем фиксируем <...> содержание целого текста (цельность), после этого пытаемся согласовать <...> связность и цельность, приходя <...> к выявлению формально-семантического устройства текста (структуры), и <...> истолковываем, то есть объясняем содержание текста в связи с его структурой». В.А. Лукин приходит к выводу, что «с любой из <...> позиций выделяется общий центр пространства <...> текста, одна и та же периферия <...> наше внимание обращено на одни и те же лексические знаки текста...». Это общее пространство-инвариант В.А. Лукин называет семантическим (признаковым) пространством текста. Неоднородность семантического пространства текста создается неравнозначностью его «взаимосодействующих» знаков. Результат «взаимосодействия», в первую очередь, ключевых (в трактовке В.А. Лукина) знаков текста определяет **конкретную форму пространства данного текста**.

В этой связи следует также обратить внимание на типологию текстов в зависимости от структурных основ текста (начальных структур), которые можно развернуть посредством после-

довательных «цепочек» в текст. В работе В.В. Богуславской [3, с. 25–26] мы находим подобную типологию, предложенную Э. Верлихом и получившую название «Схема Э. Верлиха»:



Схема 2. Схема Э. Верлиха

На наш взгляд, эта схема отлично подходит для описания типологии текстов класса задач «текстовые задачи с параметром»:

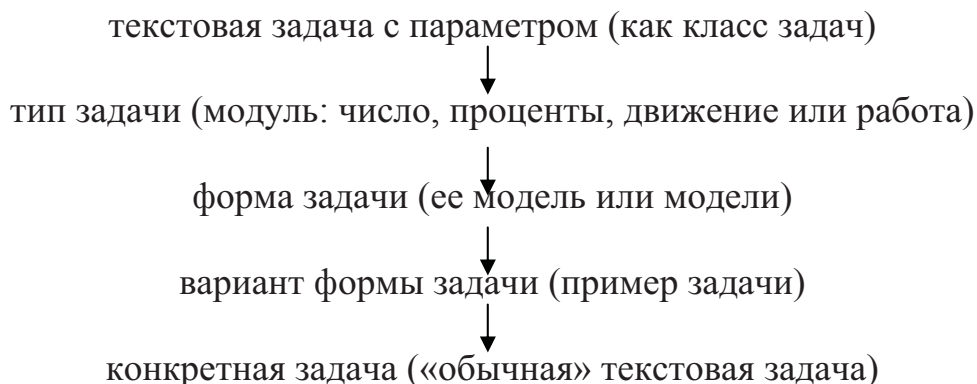


Схема 3. Типология текстов класса задач «текстовые задачи с параметром»

Далее еще раз обратимся к схеме 1. В ней присутствуют так называемые «задачи-стыки», т. е. задачи, которые являются переходными от одного модуля к другому. Давайте рассмотрим и сравним условия примеров 3 и 4.

Пример 3. Огромный аквариум наполняют через две трубы: через первую трубу за a ч, через вторую трубу – за b ч. За сколько часов аквариум наполнится через обе трубы?

Решение:

Необходимо помнить, что связь между величинами a , b , x выражается формулой: $\frac{1}{a} + \frac{1}{b} = \frac{1}{x}$, откуда $x = \frac{ab}{a+b}$.

Пример 4. Два пешехода вышли одновременно из двух поселков навстречу друг другу. Один пешеход может пройти весь путь за a ч, а другой – за b ч. Через сколько времени они встретятся?

Решение:

1) Будем считать, что «работа» пешеходов – это прохождение пути. Весь путь принимаем за единицу.

2) Фактически при решении данной задачи используется предыдущая модель, но стоит сразу сказать, что она будет применима только для двух объектов (в задаче сказано только про двух пешеходов). Имеем $\frac{1}{\frac{1}{a} + \frac{1}{b}} = \frac{ab}{a+b}$.

Ранее в [6] указывалось, что для изложения подобного материала целесообразно и необходимо ввести новый тип урока в известную нам систему уроков – **урок-стыковка**. Отметим, что он может являться составной частью комбинированного урока. Помимо этого, его структура отличается от известных нам типов уроков, изложенных в статье С.Г. Манвелова [11, с. 18], а именно:

1) позволяет находить точки пересечения между пройденным и новым материалом;

2) переносить приобретенные знания и умения в измененные условия с целью формирования новых;

3) излагать новый материал, сохраняя при этом преемственность курса.

Далее мы предлагаем свое видение фрагмента данного урока: каким образом учитель может связать два модуля – «проценты» и «работа».

Замечание: данное объяснение желательно давать учащимся, которые уже изучали и знакомы с аппаратом математического анализа.

Итак, **фрагмент урока**. Предположим далее, что в какой-то момент времени (назовем его 0) на некотором текущем счету имеется сумма $C(0)$. Кроме того, на этом счету уже некоторое время действует и будет действовать ежегодная ставка α непрерывного начисления процентов. Точнее говоря, пусть эта ставка сохраняется на счету

в интервале $|t| \leq T$, где $T > 0$, и посмотрим, как будет меняться со временем сумма $C(t)$, лежащая на счету в момент t . Отметим, что никаких других изменений на счету, кроме непрерывного начисления процентов с постоянной интенсивностью α , не происходит.

Далее будем применять известный нам со школы аппарат математического анализа. Нетрудно понять, что увеличение dC капитала C за время от момента t до $t+dt$, т. е. проценты в количестве αdt за каждую единицу в сумме $C=C(t)$, следует записать в виде $dC=C\alpha dt$. Эта же связь возникает, если действовать по аналогии с равенством $C(1+p_k)-C=Cp_k$, где p_k – ежегодная процентная ставка (на протяжении k лет). Интегрируя полученное дифференциальное уравнение и производя несложные преобразования, придем к искомой функциональной зависимости:

$$\int_0^t \frac{dC(y)}{C(y)} = \alpha \int_0^t dy, \ln C(t) - \ln C(0) = \alpha t, C(t) = C(0)e^{\alpha t}, -T \leq t \leq T (*).$$

Мы видим, что процесс непрерывного начисления процентов, причем даже для произвольной интенсивности, зависящей от времени, должен быть схож с поступлением воды в бассейн (любую другую емкость) с вполне конкретной соответствующей скоростью.

Пусть у нас есть бассейн с двумя трубами – наливающей воду и выливающей ее. В нем скорость протекания воды по трубам отождествляется с интенсивностью начисления процентов. Допустим сначала, что открыта лишь труба, наливающая воду. Пусть скорость поступления воды в бассейн в момент t есть $\alpha_1(t)$ м³ в час. Тогда, если $\alpha_1(t)=\alpha$, т. е. скорость поступления воды постоянна, час для бассейна эквивалентен году для текущего счета и в некоторый момент 0 в бассейне было $S(0)$ м³ воды, то функция (*) описывает изменение объема воды в бассейне в м³ за период в $2T$ часов. Если же открыта и вторая (выливающая воду) труба, причем выливающая ее в момент t со скоростью $\alpha_1(t)=\alpha_2(t)$ м³ в час, то уровень воды в бассейне не будет изменяться. Описанная ситуация, очевидно, означает, что начисляемые проценты сразу снимаются со счета и переводятся на другой счет.

Отметим также, что большинство моделей задач, входящих в соответствующие модули, – нелинейны. Формально это означает, что исследуемые уравнения, получаемые в результате перевода текста задачи на язык алгебры, содержат нелинейные функции ($y=ax^2$, $z=ax^2+by$, где a и $b \in R$). Для нелинейных функций несправедлив принцип суперпозиции (наложения), позволяющий «сшивать» решение более сложной задачи из решений более

простых задач. Эти уравнения описывают ситуации, в которых изменения внешних воздействий в k раз, в отличие от линейных, не приводят к пропорциональному отклику объекта. По существу, нелинейность означает огромное разнообразие поведения и богатство возможностей, многовариантность решений. В нашем сложном и удивительном нелинейном мире огромную, вероятно, до сих пор не вполне осознанную роль в его познании сыграли суперкомпьютеры, позволившие исследовать множество нелинейных математических моделей, описывающих нашу реальность. «Отсюда суть – множеству решений нелинейных уравнений соответствует множество путей эволюций системы, описываемой этими уравнениями» [12, с. 22].

Хаос проявляется в возникновении ситуаций неопределенности, отсутствии единого подхода к решению и самого решения. «Хаос со знаком минус» – условно назовем его так – возникает при неорганизованных и спонтанных устремлениях обучаемого. **Случайность** проявляется в важности так называемого «инсайта» (внезапного озарения) и чувства интуиции во время исследовательской деятельности. Явление **флуктуации** имеет место во время исследовательской деятельности (обучения решению текстовых задач с параметрами), поскольку постоянно происходит увеличение объема знаний в индивидуальном образовательном информационном пространстве учащегося. Явление **бифуркации (точек бифуркации)** здесь пять (на схеме 1 они показаны большими и малыми стрелками). Они олицетворяют собой критические моменты неопределенности будущего развития

и показывают дальнейшие альтернативные развилки возможностей. В частности, как мы уже говорили, от модуля «Число» отходят три стрелки, которые символизируют переход от одного модуля к другому посредством изменения фабулы самой задачи. В двух оставшихся случаях мы видим явление перехода от одного класса к другому, посредством задач-стыков. Аналогичную параллель можно провести в теории множеств (пересечение и объединение множеств).

Закончить данную статью хотелось бы словами одного из выдающихся психологов СССР А.А. Леонтьева: «... Ребенок должен уметь анализировать словесные тексты и осуществлять дальнейшую теоретическую деятельность по решению проблем, почерпнутых из этих текстов. Он должен уметь самостоятельно анализировать возникшую перед ним предметную (или социальную) ситуацию и преобразовывать ее в новую. Он должен уметь находить или создавать заново орудия и средства, адекватные возникшей цели и задаче (вернее, классу целей или задач), и применять их для решения этой задачи и достижения этой цели» [9, с. 352–353].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белошистая А.В. Методический семинар: вопросы обучения решению задач // Начальная школа плюс До и После. 2002. № 11. С. 64–67.
2. Белошистая А.В. Методический семинар: вопросы обучения решению задач // Начальная школа плюс До и После. 2003. № 1. С. 1–5
3. Богуславская В.В. Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов. Изд. 4-е. М., 2013. 280 с.
4. Денищева Л., Краснянская К. Результаты исследования TIMSS// Математика. 2012, янв. С. 9–21.
5. Денищева Л. Международное исследование TIMSS. Алгебраические задания // Математика. 2013, дек. С. 11–19
6. Жарков Д.В. Использование проблемно-модульной технологии обучения для построения элективного курса «Текстовые задачи с параметрами» // Новые образовательные программы МГУ и школьное образование: Материалы второй научно-методической конференции. М., 2012. С. 39–40.
7. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. М., 2013. 192 с.
8. Кузнецова Т.И., Зверева Д.А. Блок-схемное моделирование невычислительных задач как средство оптимизации их решения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Физика-математика». 2012. № 2. С. 82–90.
9. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов / Под научной редакцией А.А. Леонтьева. — М.: «Баласс», Издательский Дом РАО, 2003. — 368 с.
10. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа. М., 1999. 196с.
11. Манвелов С.Г. Строение базовой системы уроков математики // Математика в школе. 2006. №6. С. 18–27.
12. Окулов С.М. Информатика: развитие интеллекта школьников. 2-е изд., испр. М., 2008. 212 с.
13. Рыдзе О. Что умеют будущие пятиклассники по версии TIMSS // Математика. 2013, дек. С. 30–34.
14. Садовничий В.А. О математике и ее преподавании в школе // Доклад на Всероссийском съезде учителей математики в МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2010. С. 3–24
15. Садовничий В.А. Размышления математика о русском языке и литературе //

- Доклад на Всероссийском съезде учителей русского языка и литературы в МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2012. С. 3–20
16. Саранцев Г.И. Упражнения в обучении математике. 2-е изд., дораб. М., 2005. 225 с.
17. Семенов А.Л. Концепция развития российского математического образования (ход проекта) // Математика в школе. 2013. № 9. С. 3–5.
18. Третью московских школьников на пробном ЕГЭ по математике не смогли решить простейшую задачу. [Электронный ресурс]. Доступ: www.gazeta.ru/social/news/2012/04/06/n_2279077.shtml

УДК 13.00.08

Литвиненко А.Г.*Московский банковский институт*

ОТ ЭФФЕКТИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХОДЕ РОЛЕВЫХ ИГР К УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается значение ролевых игр для эффективного развития языковой и социокультурной компетенции в контексте подготовки к успешной профессиональной деятельности; дается анализ ряда работ, посвященных исследованию ролевых игр с теоретических и практических позиций; показано использование ролевых игр в обучении английскому языку студентов ВУЗа неязыковой специальности («Банковское дело»). Новое в работе заключается в необходимости проведения с обучающимися ролевых игр циклами, так как только после завершения полного цикла игр уровень усвоения учебного материала достигает значительных величин и происходит формирование личностных и социальных качеств, необходимых в будущей профессии.

Ключевые слова: технологии обучения, ролевые игры, иноязычное образование, социальные навыки, успешная карьера.

A. Litvinenko*Moscow Banking Institute*

FROM STUDENTS' EFFICIENT LINGUISTIC PREPARATION WHILE ROLE-PLAYING TO A SUCCESSFUL PROFESSIONAL WORK

Abstract. This article examines the importance of role-playing for effective development of linguistic and socio-cultural competence in the context of preparation for a successful professional work. The author analyses a number of works related to the theory and practice of role-playing. The work contains the research results of using role-playing in teaching English at a non-linguistic university (specializing in "Banking"). The novelty of the research is to perform cycles of role-playing with students, as only after completing the cycle of role-playing the level of comprehension in the group becomes high enough and necessary personal and social skills are formed.

Keywords: teaching technologies, role-playing, teaching a foreign language, social skills, successful career.

Подготовка конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке труда, входит в число задач иноязычного образования в ВУЗах неязыковых специальностей. Такая подготовка должна быть максимально приближенной к объективной экономической реальности [1, с. 8], которая требует владения функциональным профессиональным языком для его успешного использования в трудовой деятельности [3, с. 2–7]. Важно в ходе языковой подготовки оказать обучающимся необходимую поддержку, сделав их независимыми, подготовить

их к самостоятельной жизни и карьерному росту в профессии. Необходимо шаг за шагом углублять владение иностранным языком, развивать во время обучения социальные и общекультурные качества обучающихся, такие как поиск решения той или иной проблемы, умение планировать свою деятельность, проявлять самостоятельность, критически мыслить, взаимодействовать в коллективе.

Совершенно очевидно, что использование педагогических технологий повышает как эффективность процесса обучения, так и качество владения обучающимися иностранным языком [6, с. 330, 344]. Одной из важнейших педагогических технологий обучения говорению на иностранном языке является ролевая игра. Методический интерес представляет выявление значимости ролевой игры в обучении иностранным языкам при подготовке обучающихся к будущей профессии в ВУЗах неязыковых специальностей. Исследовательской задачей является определение влияния использования ролевых игр на улучшение у обучающихся умений говорения, рост словарного запаса и приобретение личностных социально значимых качеств, необходимых в профессиональной деятельности.

Ролевые игры получили широкое освещение в отечественной педагогической литературе. Их значению в язычном образовании посвятили свои труды А.В. Конышева, Л.В. Бурмакина, Е.С. Полат, А.Н. Щукин и многие другие отечественные ученые.

Е.С. Полат отмечает, что ролевые игры используются в обучении иностранным языкам в течение длительного периода и являются педагогиче-

ской технологией, часто используемой для обучения говорению. Ролевые игры существенно активизируют процесс обучения и речемыслительную деятельность обучающихся. В методике обучения иностранным языкам известны имитационные, ситуативные, игровые, проблемные, ролевые и деловые игры [6, с. 342].

Е.С. Полат особо выделяет ролевые ситуативные игры проблемной направленности, так как в процессе взаимодействия участники игры проигрывают определенные ситуации с целью демонстрации в игровой форме различных возможных способов решения той или иной проблемы и реальных последствий такого решения. В ходе ролевой игры ее участники принимают на себя различные социальные роли персонажей, оказавшихся в данной ситуации, стремятся понять причины возникшей ситуации, а также стараются находить возможные способы выхода из нее от лица своих персонажей.

Большое значение ролевой игры заключается в эффективном приобретении социально значимых качеств, которые позже будут использованы обучающимися в своей профессиональной деятельности. Основное условие успешности ролевых игр проблемной направленности – спонтанность. Главная задача – обмен мыслями, причем от лица своего персонажа, что ведет к большей раскованности и открытости обучающихся.

Следует выделить несколько характерных параметров ролевых игр проблемной направленности [6, с. 342–346]:

1. Непременное наличие проблемной ситуации в ролевой игре, а

также варианты выхода из нее.

2. Распределение между участниками определенных ролей.

3. Создание проблемной ситуации и поиск разных выходов из нее, что способствует большей заинтересованности участников игры.

4. Заранее подготовленный сценарий игры, при этом участники игры не выучивают роли, а действуют спонтанно, выражая свое понимание ситуации.

5. Постановка конкретной общей цели сначала преподавателем, а затем участниками игры, что способствует выработке навыков совместной деятельности в коллективе.

6. Принятие решения об организации игры всеми участниками коллективно, что помогает нахождению единственно правильного решения.

7. Вариативность решений заданной ситуации. Участники ролевой игры учатся анализировать несколько вариантов возможного развития ситуации.

В исследованиях подчеркивается практическое значение ролевой игры и приводятся следующие правила ролевой игры [8, с. 16]:

1. Для обучающихся создается ситуация, аналогичная той, что может возникнуть в реальной жизни (переговоры, презентация, встреча деловых партнеров).

2. Адаптация обучающегося к роли, зачастую воображаемой.

3. Поведение участников ролевой игры соответствует реальной ситуации.

4. Основное внимание участников игры направлено на содержание высказывания, а не на его форму.

В осуществлении ролевой игры с

методической позиции следует выделить три этапа:

1. Подготовительный (вхождение в роль и ситуацию, ознакомление с содержанием игры, речевыми моделями).

2. Проведение ролевой игры.

3. Заключение (с дальнейшим подведением итогов).

В силу этого А.Н. Щукин рассматривает ролевую игру как часто используемую технологию при обучении говорению с целью выработки речевых умений и навыков в условиях, максимально приближенных к реальному общению [8, с. 238].

Кроме того, участие обучающихся (иностранному языку) в ролевых играх – это действенный способ отработки изученного материала и развития коммуникативных умений: умения задавать интересные вопросы, отвечать на них развернуто и аргументированно [2, с. 2].

В своих работах Л.В. Бурмакина особое значение уделяет тому, что ролевые игры поддерживают интерес к общению на иностранном языке, поэтому они помогают обучающимся преодолевать так называемую боязнь выступать на публике («stage fright») и пытаться говорить на иностранном языке независимо от уровня языковой подготовки.

Ролевые игры, по утверждению Л.В. Бурмакиной, способствуют созданию ситуаций, в которых общение обучающихся на иностранном языке имеет большую значимость, чем при обычном выполнении устных упражнений на основе учебника. Обучающиеся применяют на практике то, что они изучали на уроках иностранного языка, что отрабатывали в тренировоч-

ных упражнениях, и используют это в совершенно новых ситуациях, в новых контекстах. Таким образом, опыт общения, полученный во время ролевых игр, формируется и закрепляется значительно лучше, по сравнению с освоением только теоретических знаний.

Необходимо отметить, что на занятиях по иностранному языку важны не только индивидуальные виды работы. Общение в парах имеет огромное значение особенно на начальном этапе обучения иностранному языку с использованием ролевых игр. Переходить от парной работы к групповой, как определяет Л.В. Бурмакина, необходимо постепенно [2, с. 4]. Рекомендуется использовать хорошо знакомые обучающимся ситуации на начальном этапе участия в ролевых играх, а затем незнакомые обучающимся ситуации, в которых они могут оказаться.

До проведения ролевой игры преподавателю необходимо:

- 1) выяснить у обучающихся степень их знакомства с ситуацией;
- 2) обратить внимание обучающихся на ключевые моменты в ролевой игре;
- 3) дать ключевые слова в качестве опор для дальнейшего их использования обучающимися во время ролевой игры [2, с. 5].

Такая подготовка к проведению ролевой игры способствует адаптации обучающихся и помогает им в совершенствовании коммуникативных умений.

Существует точка зрения, что ролевая игра является учебной моделью межличностного группового общения, основанного на коммуникативном принципе [5, с. 47], при этом выделяются следующие виды ролевых игр:

- 1) контролируемые (участники за-

ранее получают необходимые реплики);

- 2) умеренно контролируемые (участникам дается описание ролей);

- 3) свободные (участникам сообщаются обстоятельства общения);

- 4) эпизодические (участники разыгрывают определенный эпизод);

- 5) длительные (участники разыгрывают целый ряд эпизодов в течение длительного периода времени).

Как правило, контролируемые ролевые игры основаны на диалогах или текстах. Обучающимся предлагается базовый диалог с предварительной отработкой необходимой лексики, а затем они составляют свой вариант диалога, за основу берется базовый вариант. В ходе ролевой игры на основе текста обучающимся предлагается выступить от лица каких-либо персонажей из текста.

Умеренно контролируемая игра является более сложным вариантом ролевой игры. Ее участники, как правило, получают общее описание сюжета, а также описание своих ролей. Участникам важно самим принять решение о своей реакции во время игры.

Свободные и длительные ролевые игры предоставляют обучающимся полную свободу действий, развивают инициативность. Тему ролевой игры дает преподаватель, а необходимую лексику студенты выбирают сами. Учащиеся сами определяют разные ситуации по заданной теме, находя пути выхода из ситуаций. При этом во время ролевого общения у них развиваются не только коммуникативные, но и социальные умения [5, с. 48], поскольку ролевая игра – это:

- 1) особое отношение к окружающей действительности;

2) субъективная деятельность обучающихся;

3) социально-значимый вид деятельности;

4) особые условия процесса усвоения знаний [5, с. 52].

Исследуя проблему дидактической ценности ролевой игры А.В. Конышева отмечает, что ролевая игра:

1) является самой точной моделью общения людей;

2) обладает значительными возможностями мотивационно-побудительного характера;

3) предполагает личную сопричастность ко всему, что происходит;

4) формирует навыки сотрудничества;

5) расширяет сферы общения обучающихся;

6) способствует улучшению качества знаний.

Важно помнить о том, что ролевая игра является средством обучения при условии выполнения ряда требования, которые учитывают и учебные задачи, и индивидуальные особенности обучающихся. При подборе ролей необходимо принимать во внимание не только интересы, но и социально-психологические особенности обучаемых. Целесообразно давать обучающимся разные роли, например, как роли лидеров, так и подчиненных.

Ролевые игры могут носить характер уподобления и театральности. Иными словами ролевые игры несут в себе элемент условности.

Ролевые (социальные) отношения бывают симметричными (участники ролевой игры являются носителями одной и той же специальности) и асимметричными (участники ролевой игры обладают различающимися со-

циальными признаками).

А.В. Конышева выделяет такие функции ролевой игры, как обучающая, воспитательная, ориентирующая, компенсаторная, мотивационно-побудительная [5, с. 55]. Целью ролевой игры можно считать осуществляемую деятельность. Ролевая игра вызывает потребность в общении на иностранном языке, поскольку она является моделью межличностного общения, поэтому ролевая игра выполняет мотивационно-побудительную функцию. Воспитательная функция ролевой игры заключается в закреплении у обучающихся дисциплины, взаимопомощи, активности, самостоятельности, инициативности, умения находить выход из ложных ситуаций, находить оптимальное решение возникшей проблемы, готовности к новым видам деятельности. Ориентирующая функция ролевой игры содействует формированию у обучающихся способности видеть себя с позиции партнера по общению, планированию собственного речевого поведения, контролю своих поступков и объективной оценке поступков других людей. Компенсаторная функция ролевых игр проявляется в том, что именно ролевая игра разрешает противоречие между потребностью действия у обучающегося и невозможностью осуществить требуемые действием операции. Ролевая игра предоставляет обучающимся возможность реализовать свои стремления к общению и применению полученного знания на практике [5 с. 56].

Проанализировав работы А.В. Конышевой, Е.С. Полат, А.Н. Щукина, Л.В. Бурмакиной и обобщив все сказанное о значении ролевой игры в обучении иностранным языкам, мож-

но сделать следующие выводы:

– Ролевая игра – это деятельность, совершенствующая языковые навыки и речевые умения.

– Ролевая игра вызывает у обучающихся потребность в общении на иностранном языке. Ролевая игра – это фактически модель общения на иностранном языке.

– Ролевая игра вовлекает в деятельность всех обучающихся.

– Ролевая игра выполняет воспитательную, обучающую, мотивационно-побудительную, ориентирующую, компенсаторную функции.

– Ролевая игра создает искусственную реальность, приближенную к естественной, в которой обучающиеся проверяют правильность своих решений.

– Ролевая игра позволяет обучающимся взаимодействовать в заданной ситуации.

– Ролевая игра расширяет ассоциативную базу при усвоении языкового материала.

– Ролевая игра способствует формированию таких личностных социально значимых качеств, как партнерство и сотрудничество.

– Ролевая игра имеет для обучающихся образовательное значение.

Однако в перечисленных исследованиях отмечаются как положительные, так и отрицательные моменты.

Среди положительных моментов ролевой игры следует выделить: благоприятный психологический климат, высокую мотивацию, применение обучающимися собственных знаний на практике. Среди отрицательных моментов важно отметить такие, как трудоемкость подготовки к ролевой игре, большая нагрузка на преподава-

теля, возможные сложности с заменой участников ролевой игры, непредсказуемость результата, а также скрытое сопротивление участников игры.

Тем не менее можно сделать вывод, что именно ориентация современной методики обучения иностранным языкам на практическое овладение языковыми навыками речевыми умениями привела к тому, что ролевую игру называют одной из ведущих стратегических педагогических технологий.

Современные методики и технологии обучения иностранным языкам способствуют подготовке конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке труда. Выпускники ВУЗов неязыковых специальностей должны обладать такими социальными навыками, как умение общаться с клиентами на профессиональном уровне, вести диалог, уметь работать в команде, обладать стрессоустойчивостью, выдвигать свою точку зрения и поддерживать ее, уметь выслушать мнение коллег и клиентов, обладать навыками критического мышления. Все эти качества могут проявляться в разных видах профессиональной деятельности.

Одним из видов профессиональной деятельности, при осуществлении которого важно владение не только коммуникативными, но и социальными умениями, является финансовая деятельность, деятельность сотрудников банков.

Практика показывает, что финансовым организациям требуются специалисты, умеющие хорошо общаться с клиентами, достигать компромисса, продуктивно взаимодействовать и сотрудничать, т. е. востребованы сотрудники, обладающие социальными

умениями, которые являются неотъемлемой частью успешной коммуникации, в том числе и на иностранном языке.

Отсутствие гибкости, неумение общаться с клиентами приводит к срыву «программы лояльности», одной из современных банковских технологий, которая заключается в том, чтобы служащие банка могли войти в контакт с максимальным числом потенциальных клиентов, увеличить количество лояльных клиентов, которые могут возобновлять покупки все новых и новых банковских услуг [4, с.12,13].

Подготовка банковского менеджмента, в том числе и языковая, проявляющаяся в общении, особенно важна, так как именно от работы руководства зависит устойчивое положение банка на рынке. Уровень подготовки менеджмента говорит о стабильности банка, эффективности его работы [7, с. 106].

С учетом уровня важности проблемы обеспечения финансовой устойчивости банковской системы требуется целенаправленная эффективная языковая (коммуникативная) подготовка будущих банковских служащих. Это возможно при использовании всех технологий обучения иностранным языкам, таких как обучение в сотрудничестве, метод проектов, развивающее обучение, компьютерные технологии, дальтон-технологии, технология case study, диалоговые технологии, игровые технологии и т. д.

Ролевая игра должна занимать одно из важных мест в обучении иностранным языкам для развития обучающихся в ВУЗах неязыковых специальностей. На занятиях по английскому языку следует проводить ролевые игры в контексте таких ситуаций, которые

необходимы обучающимся для использования в профессиональной деятельности. Как правило, это игры, включающие таких участников, как «руководитель», «подчиненный», «сотрудник», «клиент».

До проведения ролевых игр обучающиеся должны освоить банковскую лексику и наиболее часто встречающиеся в работе банковского служащего выражения, задаваемые вопросы, возможные ответы на них. После чего проводится вопросно-ответная работа для закрепления банковской лексики и определенных грамматических моделей.

Сложность при подготовке к ролевой игре заключается в том, что многие обучающиеся в ВУЗе неязыковой специальности («Банковское дело») имеют различный уровень владения иностранным языком, поэтому подготовительный этап занимает много времени.

После того, как банковская лексика усвоена, проведена вопросно-ответная работа, употребление языкового материала отрабатывается в диалоговой форме общения. Сначала это небольшие, а затем объемные диалоги на «банковскую тематику». Следующий этап – это работа над сценарием ситуации. Составляется план проведения ролевой игры. Все этапы игры описываются и обсуждаются с обучающимися, так как они должны иметь четкое представление о каждом действующем лице. Затем происходит ввод в игру. Перед обучающимися ставится проблема, обосновывается ее необходимость и выбор ситуации. Обучающимся выдаются, в зависимости от уровня их подготовки, заранее подготовленные карточки, содержащие необходи-

мый для ролевой игры материал, инструкции по проведению игры. Для усложнения условий ролевой игры необходимо использовать случайное распределение ролей. В случае необходимости проводятся дополнительные разъяснения. В процессе игры обучающиеся разыгрывают предложенную им ситуацию, исполняя определенные роли. По окончании ролевой игры проводится ее анализ, делаются выводы, дается оценка.

При проведении ролевой игры впервые результат усвоения материала достаточно низок. Только малая часть обучающихся в неязыковом ВУЗе с первого раза хорошо воспринимает, интерпретирует и использует предложенный учебный материал по иностранному языку. По завершении шестой или седьмой игры из цикла уровень усвоения материала значительно выше, чем до проведения ролевых игр, кроме того, поднимается уровень владения иностранным языком всей группы, а не только отдельными обучающимися. По завершении полного цикла игр уровень усвоения материала по группе достигает значительных величин, что характеризуется высоким средним баллом обучающихся. Поэтому ролевые игры необходимо проводить взаимосвязанными циклами. Лишь с третьей или четвертой игры на заданную тему обучающиеся начинают говорить самостоятельно, а до этого используют информацию, размещенную на полученных карточках. Ролевые игры можно применять и как контрольные мероприятия для проверки знаний. Например, обучающимся предлагается ситуативная игра с заранее определенными ролями, действия для которых и детали событий

они придумывают самостоятельно. В ходе ролевой игры обучающиеся по специальности «Банковское дело», например, используют предметы и методические материалы из реальной банковской практики: программно-аппаратные комплексы, устройства контроля подлинности и сортировки банкнот, бланки договоров и иных первичных документов, муляжи купюр, монет, иных ценностей. Такой подход приближает условия игры к реальной деятельности специалистов в фронт-офисах банков, позволяет получить базовый опыт профессиональной деятельности.

Положительный эффект от ролевых игр на занятиях по иностранному языку очевиден. Будучи коммуникативными, ролевые игры в большой степени способствуют усвоению лексических и грамматических структур, а также развивают практические навыки частично подготовленной речи и спонтанной, неподготовленной речи. Это важно для общения на иностранном языке. Ролевые игры обладают значительной практической ценностью, их применение дает значительный прирост в области профессиональных знаний и развивает коммуникативные, социально значимые умения. Поэтому проведение ролевых игр системными взаимосвязанными циклами на занятиях по иностранному языку повышает эффективность учебного процесса и стимулирует интерес к изучению иностранного языка у обучающихся.

В результате анализа ролевой игры как педагогической технологии автор приходит к выводу о том, что в обучении иностранным языкам ролевая игра является одной из ведущих стратегических педагогических технологий, так

как именно она ведет к эффективной языковой подготовке обучающихся в неязыковом ВУЗе, приобретению обучающимися функционального профессионального языка, личностных и социальных качеств для их успешного использования в трудовой деятельности. Это делает обучающихся конкурентоспособными специалистами в соответствии с требованиями современного рынка труда и способствует их карьерному росту, то есть эффективная языковая подготовка обучающихся в ходе ролевых игр – это путь к успешной профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева А.Б. Учимся в магистратуре // Банкирь. май 2014. С. 8.
2. Бурмакина Л.В. Ролевые игры на уроке английского языка. СПб., 2014. 144 с.
3. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. С. 2–7.
4. Зверев О.А. «Дорожная карта» для финансово-банковской системы в посткризисный период // Проблемы социально-экономического развития России в посткризисный период. Сборник трудов XIII международной межвузовской научно-практической конференции «Виттевские чтения 2012». Колл. авт. М., 2012. С. 5–14.
5. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск, 2011. 304 с.
6. Полат Е.С. Современные педагогические технологии // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под. ред. А.А. Миролюбова. Обнинск, 2012. С. 330–381.
7. Русанов Ю.Ю. Индикаторы мониторинга качества банковского менеджмента // Проблемы социально-экономического развития России в посткризисный период. Сборник трудов XIII международной межвузовской научно-практической конференции «Виттевские чтения 2012». Колл. авт. М., 2012. С. 103–109.
8. Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М., 2011. 454 с.

УДК 745- 37.017.93

Мезенцева Ю.И.*Московский государственный областной университет*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОСНОВНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАСТЕРОВ ИКОНОПИСНОГО ТВОРЧЕСТВА ПОДМОСКОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема современного духовно-нравственного воспитания молодежи как одного из наиболее сложных направлений педагогической деятельности, дается оценка художественно-творческих и воспитательных возможностей иконописного творчества в педагогическом процессе воспитательных и образовательных учреждений Московской области. Предлагается внедрить системный подход к духовно-нравственному воспитанию молодежи, основанный на совместном творческом и духовном образовании художественно-графических факультетов ВУЗов и образовательных учреждений системы дополнительного образования путем ведения внеклассной и факультативной деятельности учащихся и студентов. В заключение говорится о перспективных наработках в сфере духовно-нравственного и художественного образования в образовательных и воспитательных учреждениях Московской области.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, иконопись, художественное творчество, факультативная деятельность, педагогическая практика студентов.

Yu. Mezentseva*Moscow State Regional University*

MORAL EDUCATION AND BASIC SOCIAL ASPECTS OF ICONOGRAPHIC ART MASTERS' FROM MOSCOW REGION

Abstract. In article the author raises the problem of modern moral education of young people as one of the most complicated areas of pedagogical activity. The author evaluates artistic and educational opportunities for the iconography in the educational process of educational institutions of Moscow region. The author proposes to introduce the systematic approach into the system of the spiritual-moral education of youth, based on a joint creative and spiritual education at graphic arts faculties of Universities and educational institutions of additional education. This process should be performed by conducting students' extra-curricular and optional activity. In conclusion, the author points to the promising developments in the sphere of moral and artistic education in the educational institutions of Moscow region.

Keywords: moral education, iconography, arts, optional activities, pedagogical practice of students.

Еще 6 января 2010 г. митрополит Крутицкий и Коломенский Ювеналий выступил на XVIII Международных Рождественских образовательных чтениях с докладом о духовно-нравственном воспитании в системе образования Москов-

ской области. В своем обращении он отметил важную роль благожелательной поддержки властей Московской области, педагогической и родительской общественности в духовно-просветительской деятельности [3].

Современное духовно-нравственное воспитание молодежи Московской области, в первую очередь, призвано привлечь как можно больше участников, заинтересованных в возрождении России, в воспитании молодежи в духе православных традиций и позитивных нравственных ценностей.

Современное духовно-нравственное воспитание в России тесно связано с работой образовательных учреждений Министерства образования и науки по патриотическому воспитанию молодежи и направлено на укрепление российской государственности и сохранение культурной идентичности, консолидации общества на основе подлинных духовных ценностей, и недаром на заседании Высшего Церковного Совета 26 февраля 2014 г. принято решение о проведении XXIII Международных Рождественских образовательных чтений с 21 по 23 января 2015 г. в Москве. Тема предстоящих чтений – «Князь Владимир. Цивилизационный выбор Руси». Федеральный закон «Об образовании в РФ» наделяет централизованные религиозные организации в регионах дополнительными полномочиями, позволяет своевременно разрешать проблемы деятельности православных школ и гимназий в региональных органах законодательной и исполнительной власти [4].

Учебная и производственная практики студентов факультета изобразительного искусства и народных ремесел МГОУ позволяют дать серьезную

оценку художественно-творческих и воспитательных возможностей иконописного творчества в педагогическом процессе воспитательных и образовательных учреждений Московской области. В том или ином виде изучение иконописи и основ иконописного творчества встречается не только в программах учреждений дополнительного художественного образования, но и в ФГОС средних общеобразовательных школ путем интеграции предметов гуманитарного цикла. Таким образом, воспитательные и образовательные возможности иконописного творчества позволяют проводить углубленное межпредметное исследование исторического, этнокультурного и художественного наследия Московской области.

Многочисленные мероприятия, такие как выставки, фестивали и детские художественные конкурсы, проводимые Министерством образования Московской области совместно с Московским Патриархатом, показывают, насколько активно современная молодежь участвует в культурно-образовательной деятельности, направленной на развитие и укрепление духовно-нравственного воспитания. С каждым годом участие школьников в конкурсах детского рисунка, воспитательная и образовательная деятельность педагогов дополнительного образования все более активно приобретает характер самостоятельного общественного и государственного, остро необходимого элемента содержания образования, обеспечивающего духовно-нравственные компоненты в социализации современного подрастающего поколения.

В связи с вышеизложенным ис-

ключительное значение имеет подготовка кадров, поскольку это вызвано возрастанием социального запроса на преподавание программ по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. Подготовка педагогов, в системе своего педагогического процесса опирающихся на аспекты не только художественного, но и духовного образования, может стать одним из важнейших этапов духовно-нравственного воспитания, нацеленного на формирование высоко нравственного, ответственного, целеустремленного, любящего свою Родину человека. Трудно переоценить, насколько важное место в системе художественно-творческого образования занимает обучение иконописному искусству, изначально основанному на высоком духовном наследии русского народа. Предъявляемые к мастеру-иконописцу не только профессиональные, но и духовные, морально-этические, нравственные требования настолько серьезны, что, в отличие от представителей других видов педагогического и художественного мастерства, мастер иконописи не может считаться таковым без полного, всеобъемлющего соответствия высоким званиям Человека и Гражданина, все помыслы и действия которого направлены на постоянное духовно-нравственное самосовершенствование и воспитание.

Современный подход к образованию и воспитанию школьников во многом основан на духе соперничества, стремлении учащихся к «покорению вершин», соответствию, прежде всего, определенным знаниевым параметрам. «Человек становится хозяином своей судьбы, но остается один. Он постоянно ищет социальных

контактов, прежде всего как показателя успешности и общественного признания...» [2, с. 67]. В своем желании создать образовательный процесс повышенной успешности многие современные педагоги зачастую перестают воспринимать учащихся как смысл своей образовательной деятельности, воспринимают их как своего рода спортсменов от образования, сконцентрированных на достижении целей любыми средствами, в том числе на определенном этапе генерируя в учащихся идеи единоличия и безучастности. Под влиянием мысли о взаимозависимости успешности педагога и ученика делаются неправильные выводы о неважности нравственно-этических параметров достижения успеха в образовании, что приводит к формированию в характере учащихся признаков асоциальности и отрыва от морально-этических установок современного общества. Развитие нравственных и морально-этических аспектов личности современного подростка начинается с момента вхождения в социум, с семейных поведенческих установок и направленности образовательных дисциплин. С каждым годом все больше детей и молодежи обращается к духовному творчеству, изначально отрицающему негативное восприятие реальности и укрепляющему традиционные семейные ценности.

Свидетельством того, что не только значительно возросло число подростков, изучающих духовно-нравственные предметы, но и повысилась их индивидуальная заинтересованность, может служить тот факт, что все более значительная часть современного общества в условиях возрождения и укрепления российской государствен-

ности принимает установки духовно-просветительского предназначения. Семейные ценности, несмотря на все более возрастающее давление со стороны некоторых общественных институтов, таких как телевидение, Интернет-ресурсы и активных участников блогосферы, по-прежнему фиксируются государством и духовными деятелями как основа не только общественно-политического строя, но и России в целом.

Современная социокультурная среда XX века и особенное историческое наследие России требует от всех участников духовно-нравственного воспитания и художественно-творческого образования системного подхода к обучению и воспитанию подрастающих поколений [3]. Первоначальный интерес, формируемый в дошкольных воспитательных и образовательных учреждениях, укрепляется в последующем специальном и высшем профессиональном образовании. На примере деятельности студентов иконописной мастерской факультета Изобразительных искусств и народных ремесел МГОУ можно говорить о следующих этапах формирования творческого самоопределения и высоких морально-этических качеств: 1) узнавание, 2) соответствие, 3) самосовершенствование, 4) самоконтроль, 5) трансляция. На каждом этапе развития, начиная чаще всего с малого возраста, к формированию высокодуховной позиции учащихся приводит интерес узнавания новых, доселе широко не известных сторон художественного творчества. Впервые столкнувшись с мастерством иконописи, любой ученик отмечает отличность искусства иконописи от других, иногда общепризнанных, ка-

тегорий изобразительного творчества. «Труд художника <воспринимается> как нравственно-духовный подвиг и почитается наряду с монашеским подвижничеством» [1, с. 35]. Именно на этом этапе уже можно утверждать о формировании у учащегося зачаточного познавательного интереса и стремления к проявлению способностей в разделе духовно-творческого искусства. Считается, что основным этапом формирования профессиональных навыков иконописного мастерства является период копирования выдающихся образцов мастеров (Феофан Грек, Андрей Рублев, Дионисий, Симон Ушаков, иконографы Строгановской школы). Данный этап не только показывает, насколько ученик справляется с технической стороной процесса написания иконы, но и проявляет морально-этическую составляющую характера учащегося или студента, закладывая основу для дальнейшего духовно-нравственного развития. Соответствие не только и не столько профессиональное, но и духовное, социальное, гуманистическое, без которого невозможно становление мастера иконописи, и предъявляемые им высокие требования сподвигают на постоянное, проникающее во все сферы и стороны жизни будущего мастера самосовершенствование. Следование выбранному пути, самоконтроль и оказывают столь благотворное воздействие, что на определенном этапе мастер иконописи непреодолимо ответственно задумывается о дальнейшем развитии своего мастерства как мастера-наставника, в профессионально-этическом аспекте своего мировоззрения.

Каждый мастер иконописи действует в соответствии с конкретными

обстоятельствами и возможностями, и, конечно, в разных частях России они разнятся. В Московской области, благодаря наличию большого числа культурно-просветительских и духовных центров, многие мастера иконописи получают возможность ответить на требования общества в духовно-нравственных и морально-этических воспитательных программах через обучение и воспитание учащихся, подвижническую и волонтерскую деятельность.

Подводя итог сказанному, можно утверждать, что в Московской области удалось сформировать эффективную систему взаимодействия государственных, светских и духовных институтов, открывающую широкие возможности для многообразной реализации задач духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения и приобщения его к великому и вечно живому наследию Православия, важной частью которого является высокое искусство иконописи. Широко проводимые мероприятия ежегодного характера, такие как всероссийские государственные празднования Дня Победы, Дня независимости, а также Дни славянской письменности и иные духовные мероприятия, памятные даты

Русской Православной Церкви, позволяют расширить понимание важности и неразделимости истории становления российского государства и отображения исторических моментов, реалий и эмоциональных отношений в обществе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бычков Ю.Н. Эстетика: учебник. М., 2002. 556 с.
2. Митякина М.Г. Представление о семье в рамках постмодернистского общества: структурный сдвиг // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Философские науки». 2014. № 2. С. 65–72.
3. Состояние духовно-нравственного воспитания в системе образования Московской области : Выступление митрополита Ювеналия на XVIII Международных Рождественских образовательных чтениях 6 января 2010 г. // [Электронный ресурс] <http://www.patriarchia.ru/db/text/1049444.html> (дата обращения: 20.06.2014).
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года [Электронный ресурс] // <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=10681> (дата обращения: 20.06.2014).

УДК 7. 012: 37.016 (методика преподавания дизайна)

УДК 658. 512. 3: 744.4 (графический дизайн)

Мирхасанов Р.Ф.

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова.

ИЗУЧЕНИЕ «ФОРМАЛЬНОГО ПОДХОДА» В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ И ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ В ДИЗАЙНЕ

Аннотация. Статья раскрывает особенности авторского подхода к воссозданию преемственности в обучающих программах инструментально-изобразительного цикла. Прежде всего, это «формальный подход» в композиционном построении живописи и графики на основе шедевров прошлого и классических современных образцов. Уточнена «классификация условностей» в классическом изобразительном искусстве применительно к программе обучения студентов-дизайнеров. Автор рассматривает причину появления дилетантизма в графике дизайна и выдвигает свою концептуальную формулу решения данной проблемы.

Ключевые слова: формальный подход, графическая композиция, язык визуальных искусств, дилетантизм в дизайне.

R. Mirhasanov

Moscow State Humanitarian University named after M. Sholokhov

THE STUDY OF «FORMAL APPROACH» IN THE SYSTEM OF TEACHING DRAWING AND GRAPHIC DESIGN COMPOSITION

Abstract. The article reveals the features of the author's approach to the reconstruction of continuity in training programs of instrumental graphic cycle. First of all, this is a «formal» approach to the compositional structure of painting and graphics based on the masterpieces of the past and the classic examples of modern art. The author verified the «classification of conventionalities» in the classical fine arts in relation to the curriculum for students studying design. The author examines the cause of amateurism in graphic design and highlights its conceptual formula for the solution of this problem.

Keywords. Formal approach, graphic composition, the language of visual arts, amateurism in design.

Введение информационных технологий в УМК подготовки дизайнеров (графический дизайн) является требованием времени. Сегодня абитуриенты владеют комплексом компьютерных программ и применяют их для выполнения практических заданий. Преподавателям следует учитывать этот «опережающий эффект» «довузовской» подготовки, уверенность первокурсников в собственной креативности, поэтому преподаватель должен готовить практические задания, обеспечивающие базисные знания будущего компетентного выпускника.

Например, графический дизайн опирается на три основы: 1) концептуальная идея, метафорическая образность дизайн-объекта; 2) многочисленные графические и цветовые эскизные разработки на основе законов и средств композиции; 3) ручное (уникальное графическое или живописное) или машинное (компьютерное) исполнение. При этом любая вышеназванная изобразительная работа требует формальных знаний по композиции.

Наш опыт педагогической деятельности в разных учебных заведениях (например, в государственном специализированном институте (ГСИИ) в мастерской О.Н. Лошакова по рабочей учебной программе дисциплины «Абстрагирование и формальная композиция для 3 и 4 курсов в мастерской станковой живописи» [2; 6]) позволил сделать вывод, что на творческих кафедрах, где преподают основы декоративно-прикладного искусства (ДПИ) и дизайна, существует тенденция смещения акцентов: подчинения нормативным формальным законам использования средств композиции – к эклектичной комбинаторике различных визуальных языковых средств. Условный изобразительный язык необходим для транслирования «спроектированного» сообщения (композиционная форма + содержание) в графической учебной и творческой работе. При этом студенты под «языковыми средствами изобразительного искусства» часто понимают доступные в Интернете невысокие по художественному уровню графические достижения (абсолютно разные по времени и месту создания, образному решению) дизайнеров: шрифтовые и

орнаментальные композиции, плакаты, книжную графику и т. д.

В определенной степени дисциплина «Пропедевтика», вытесняемая инструментальным богатством и «анилиновой» краской компьютерных программ, потеряла ориентиры. Получают распространение следующие негативные явления при создании художественного образа в учебных работах:

1–а: игнорирование студентами в учебном рисунке, ручной и компьютерной графике, плакате, проектной деятельности *внешней композиционной области* искусственно созданной формы (цветового решения (сигнала, цветового баланса), пластики и ритма линии, тонального и цветового пятна, соразмерности, гармонии модульной), которая является *главенствующей*;

1–б: увлечение студентов в творческой работе внутренней, сюжетно-смысловой частью композиционной формы: ее литературным началом, архитектурно-стилистическими материалами; изучением национальных особенностей, эпохально-временных характеристик создаваемого образа.

Несомненной является важность всех элементов для создания художественного изображения, невозможно игнорировать увлеченность студентов при выполнении задания. Но комбинаторика элементов должна быть подчинена базовому главенствующему нормативу в виде внешней композиционной части художественной формы, упомянутой в пункте 1–а.

Мы считаем, что в последнее время появилась тенденция формирования «закономерности взаимной несогласованности» между теоретическими знаниями законов и средств компози-

ции и активным творческим поиском студентов специализаций «педагог ДПИ» и «графический дизайн». Особенно этот негатив просматривается в сокращенных программах подготовки по той причине, что часы занятий не могут восполнить существующий пробел в теоретических знаниях о композиции.

Игнорирование применения формальных законов и средств при создании живописной, графической композиции наблюдается на многих кафедрах. Увлекаясь выполнением практических заданий с помощью компьютерных программ, студенты не усваивают фундаментальные знания, необходимые в перспективе для создания оригинальных авторских работ. Практически созданы условия, когда на творческих кафедрах формируется «зона риска» для качества подготовки, для педагогов, когда отсутствуют четкие нормативы и требования в границах композиции по дисциплине «Пропедевтика».

Мы сегодня наблюдаем формирующийся отрыв «креативных увлечений студентов» компьютерными программами в сфере дизайнерской практики от базисных основ профессиональной формальной работы. Такая ситуация формирует негативную взаимосвязь, где «студент без знаний о формальном подходе» становится «педагогом без глубоких теоретических знаний, связанных с серьезной композиционной практикой на основе изучения классического наследия современности и прошлого в живописи, графике, дизайне» [10].

Для большего понимания научно-педагогической проблемы мы предлагаем формулу: $Ном = C/0 - Пбкп/пп$, где:

Ном – негативная образовательная методика;

C/0 – студент с нулевым представлением о принципах «формального подхода» на основе изучения опыта классиков (живописи, графики, дизайна) современности и прошлых эпох по отношению к любому изобразительному комплексу в ручном или компьютерном исполнении;

Пбк/пп – педагог без квалификационной компетенции и практической подготовки по «основам формализма» в учебной практике со студентами-дизайнерами.

В процессе нашего исследования выявлена «закономерность взаимной несогласованности» между существующими теоретическими законами применения средств композиции и активным поиском «креатива» студентами, которые не имеют глубоких теоретических и практических знаний о существующем нормативе «формальной сферы деятельности» в творчестве. Мы полагаем, что выявленная закономерность требует пересмотра программ и подготовки специальных групп педагогов-теоретиков по пропедевтике, в том числе можно использовать курсы повышения квалификации для педагогов. Уточним, что базовые вузы хорошо понимают роль и задачи пропедевтики, но для молодых творческих факультетов и кафедр дизайна даже с 10-летним стажем данная проблематика не разрешена по причине отсутствия экспертов и консультантов, призванных контролировать не только «бумажный эффект» программного обеспечения, оснащение компьютерами аудиторий, но и научно-методическую результативность.

Следует отметить, что даже при

всёобщем понимании и утверждении специалистами важности формальной сферы в изобразительном искусстве данная область является наименее разработанной как в теоретическом, так и практическом плане. Этому вопросу посвящен ряд наших научных статей [2; 3; 4; 5; 6; 7].

Подготовка в области теоретического осмысления студентами понятия *внешней части (композиционной)* художественной формы, являющейся универсальным, базовым средством профессионального построения произведения изобразительного искусства, на наш взгляд, требует кардинального пересмотра.

Отсутствие специальных заданий, позволяющих наработать практический опыт в области «формализма классиков изобразительного искусства современности и прошлых эпох», находит выражение в виде «зоны риска» в педагогической практике. «Зонной риска» мы называем появление тенденции к защите мнимой новизны в курсовых и дипломных работах.

Так, ярким примером можно назвать «узаконенный» в современном дизайне термин «фьюжн» ('смешение'), применяемый в определении любой области дизайнерской изобразительной деятельности. Термины подобного типа ранее имели негативный оттенок у отечественных специалистов и назывались «эклектикой». К сожалению, кажущийся консерватизм, по сути, является призывом к выживанию национально-культурных корней в изобразительном искусстве, которые являются носителями аутентичного условного языка изобразительного искусства, высокой формальной культуры [9].

Учитывая сложность осмысления понятия «внешняя композиционная сторона искусственной, художественной формы», уходящего корнями в философию, эстетику изобразительного искусства, мы сформулировали тезисы, укрепляющие позиции нашей дидактической дефиниции.

Тезис 1. Вытеснение теоретическим и практическим обучением языковым кодам мирового искусства базового главенствующего норматива, включающего в себя внешнюю композиционную часть создаваемой искусственной формы (формальные законы и средства композиции), приводит к формированию дилетантизма у студентов творческих кафедр.

Тезис 2. Дилетантизм формируется на основе:

- поверхностной имитации элементов условного языка в произведениях мирового изобразительного искусства, так называемой, «стилизации» в дизайнерском специальном рисунке;
- отсутствие понимания терминологического аппарата в изобразительном искусстве (в частности, о неправомерности использования терминов «стиль художника», «манера»);
- распространения худших проявлений салонного, коммерческого искусства, отсутствие негативного отношения к «китчу» и «mix-тенденциям» всевозможных арт-модулей.

Тезис 3. Формирование дилетантизма происходит в условиях, когда отсутствует регулятор научно-методического контроля сбалансированности между классическими основами базисного обучения и современными поисками студентов в процессе выполнения практического задания с помощью компьютерных программ.

Опираясь на философскую работу А.А. Оганова, в которой автор выделяет три формы условности [8], мы попытались сформулировать свою расшифровку форм условности применительно к изобразительному искусству.

Форма условности 1-я. Полнота знаний о языке изобразительного искусства базируется на понимании главенства основной формы условности, связанной с *плоскостным характером изображения*. Из этой 1 формы условности проистекают: важность формата (психологических особенностей восприятия обреза изображения краями рамки), линии (самого красивого и древнего формального средства изображения), законов контраста пятна, законов ритмического построения.

Форма условности 2-я. Вторая по важности форма условности утверждает важность понимания видов изобразительной деятельности и материалов, которые также влияют на создание нового языка изобразительного искусства. Знания этой области условности позволяют профессионально соединять в графических эскизах и на практике материалы изобразительного искусства.

Именно на основе 2-ой формы условности могут быть технологические ошибки, которые воспринимаются специалистами как «неразвитый вкус» и дилетантизм. Примером может служить современная живопись, выполненная в технике «алла прима» с последующими многослойными лессировками, в которой блестит лак. Достаточно ввести в заключительное покрытие лаком подогретый воск, растворенный на скипидаре, чтобы лессировки стали приятными матовыми.

Например, нельзя вводить в живописный рисунок на тонированной бумаге, выполненный мягким, подвижным материалом графитный карандаш, имеющий жирный блеск. Неприятно и неуместно с позиций эстетического вкуса выглядит (на наш взгляд) дорогая золотистого цвета рама и размашистая подпись на лицевой части учебной работы. Об отсутствии знаний в области условности изобразительного искусства в сфере применения технологий и материалов говорит тот факт, что в дизайне интерьеров и одежды используются смещения и сочетания, предлагаемые в виде «инновации дизайнера», невозможные раньше в этих областях дизайна.

Форма условности 3-я, утверждающая правомерность авторской субъективности восприятия натуры и изображения ее в графической технике, наиболее сильно нуждается в базировании на средствах и законах композиции. Именно в этой части условности рождаются дилетантские работы. Если две первых формы условности диктуют в некоторой степени создание нового художественного языка, то 3-я форма условности разрешает создавать любые дилетантские изображения, выдавая их за авторское творчество, новаторскую работу.

Здесь возникает инструментально-технологическая проблема, требующая научного осмысления: с одной стороны, важно применить «постулаты» условности изображения и формальной композиции в программах обучения дизайнеров. С другой стороны, для дизайнеров актуально развивать нестандартность мышления в создании художественного образа современных творческих композиций.

Решение данной проблемы актуально в развивающейся образовательной и практической индустрии дизайна.

Таким образом, востребован комплексный механизм изучения взаимосвязи между классифицированными формами условности:

1 – изображение объема на плоскости;

2 – условность материалов;

3 – условность субъективных предпочтений, авторских концепций и влияния на автора требований его эпохи.

Теоретическая матрица «Классифицированные формы условности» создает своеобразные лабораторные на первом этапе условия для разработки языковых кодов в учебных рисунках, уникальной (ручной) графике, компьютерной графике, в дизайне мультимедиа. Учебные задания по изучению формальной сферы изобразительного искусства необходимо выстраивать поэтапно, от простых заданий к сложным композиционным решениям.

Таким образом, выявленная тенденция к формированию «закономерности взаимной несогласованности» между классической базисной основой и активным творческим поиском студентов творческих кафедр с помощью современных инструментальных средств ставит задачу усиления нормативных требований в процессе изучения «формального подхода» в системе обучения рисунку и графической композиции в дизайне.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Лошаков О.Н. Рабочая учебная программа дисциплины «Абстрагирование и формальная композиция для 3 и 4 курсов в мастерской станковой живописи». Государственный специализированный институт искусств. М., 2009. 6 с.
2. Мирхасанов Р.Ф. Изучение курса «Формальная композиция и абстрагирование» студентами государственного специализированного института искусств // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. 2012. № 3. С. 47–51.
3. Мирхасанов Р.Ф. Изучение формальных составляющих композиции на основе натуральных учебных постановок и «вольного» копирования // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. 2013. № 2. С. 86–91.
4. Мирхасанов Р.Ф. Приобретение профессиональных компетенций студентами художественных специальностей посредством экспериментальной методики изучения опыта формального подхода // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. 2013. № 4. С. 45–50.
5. Мирхасанов Р.Ф. Приобретение студентами опыта формального подхода в живописи при выполнении графических и живописных заданий и вольных копий // Среднее профессиональное образование. 2013. № 12. С. 18–19.
6. Мирхасанов Р.Ф. Разработка обучающей методики: создание новых форм условности и языковых кодов в композиции графики, живописи и дизайна [Электронный ресурс] // Международный научный Форум РАЕ. Педагогические науки: [Сайт]. 2014. URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/512/464> (дата обращения: 20.03.14).
7. Мирхасанов Р.Ф. Роль «формального метода» классической живописной композиции прошлых эпох в обучении современным визуальным искусствам // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 2. 10 с.
8. Оганов А.А. Условность художественная // Новая философская энциклопедия. В 4 тт. / Под редакцией В.С. Степина. М., 2001. 2806 с.
9. Ткалич С.К. Профессиональная подготовка творческих кадров в контексте

- регионального аспекта модернизации содержания образования: от теории к технологии реализации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2011. № 4. С. 149–154.
10. Ткалич С.К., Коновалова А.В., Мирхасанов Р.Ф. Менеджмент прикладной педагогики: моделирование интегрированной инновационной культуры в учебных заведениях [Электронный ресурс] // Международный студенческий научный Форум РАЕ. Секция «Интеграция гуманитарных знаний, проектной культуры экологического дизайна и информационных технологий». Педагогические науки: [Сайт]. 2014. URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/512/476> (дата обращения: 20.03.14).

УДК: 378.1:355.232.2

Невзоров Р.В.*Харьковский университет Воздушных Сил им. Ивана Кожедуба (Украина)*

ПОКАЗАТЕЛИ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ-ЛЕТЧИКОВ НА АВИАЦИОННЫХ ТРЕНАЖЕРАХ К ВЕДЕНИЮ ВОЗДУШНОГО БОЯ

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного критического анализа методов оценивания процесса профессиональной подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя. Показано, что на сегодняшний день большинство выполненных исследований не решают в полном объеме проблему подготовки будущих летчиков истребительной авиации в условиях Военного ВУЗа. Сделан вывод, что рациональное использование представленных методов оценивания обучения курсантов-летчиков ведению воздушного боя преподавателями позволит определить уровень знаний и своевременно корректировать процесс обучения.

Ключевые слова: тренажерная подготовка, методы контроля, оценка уровня профессиональной подготовленности курсантов-летчиков, обучение воздушному бою, летчик-истребитель.

R. Nevzorov*Kharkov Air Force University named after Ivan Kozhedub (Ukraine)*

INDICES FOR ASSESSING FIGHTER PILOTS' PROFESSIONAL PREPARATION TO CONDUCT AIR FIGHT WHILE TRAINING AT FLIGHT SIMULATORS

Abstract. The article presents the results of the critical analysis of the methods for estimation of students-pilots' process of professional preparation to conduct air fight. It is shown that, as of today, the majority of the researches cannot give full-fledged solution of the problem of preparing future pilots of fighting aircraft in the conditions of higher military educational institutions. The conclusion is made that the rational use of the presented evaluating methods of teaching students-pilots to conduct air fight will determine the level of their knowledge, as well as to adjust the process of teaching in proper time.

Keywords: training drills, methods of monitoring, assessment of the level of students-pilots' professional fitness, training for air fight, fighter pilot.

Повышение эффективности обучения курсантов является предметом исследований психологов, педагогов, социологов и других специалистов. В отечественной и зарубежной научной литературе существует большое количество работ, посвященных исследованию психолого-педагогических предпосылок эффективности учебной деятельности.

Критерии качества подготовки летного состава, которые позволяют объективно оценивать профессиональные качества каждого курсанта и прогнозировать целесообразность продолжения обучения военного летчика, определять его направленность

© Невзоров Р.В., 2014.

на летную деятельность в боевых условиях исследуются в работах Ю. Бусыгина, А. Ерылкина [7], В. Иванюка, Н. Котельникова, Р. Макарова [5], Д. Синенко [10]. Состояние существующей системы тренажерной подготовки авиационных специалистов, проблемы и направления их решения рассматриваются в работе И. Ковтонюка, О. Кремешного [2].

По мнению О. Кушнир, оценка качества тренажерной подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя может проводиться экспертными и объективными методами. Экспертные методы включают в себя оценку профессиональной деятельности курсанта на тренажере и оценку качества его готовности к выполнению полетного задания. Оценка дается летчиками-инструкторами, командирами и методистами летного обучения. Объективная оценка профессиональной деятельности осуществляется с помощью аппаратных методик [4, с. 55–61].

Традиционные формы контроля знаний курсантов привычны и достаточно удобны, но недостаточно изучен вопрос – насколько та или иная форма контроля адекватна для конкретного курсанта, в связи с чем контрольно-оценочная деятельность преподавателей имеет ряд недостатков. Анализ различных вариантов оценки уровня подготовленности летчиков показывает, что большинство из них основывается на определении количественных и качественных показателей [3; 8].

Таким образом, *целью статьи* является анализ методов оценивания процесса профессиональной подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя.

Как показал анализ литературы по подготовке военных летчиков, на сегод-

няшний день оценка уровня профессиональной подготовленности производится экспертами. Ведутся исследования в разработке автоматизированных систем оценки профессиональной деятельности обучаемых, однако из-за сложности в распознавании голосовых команд ЭВМ широкого внедрения и распространения они не получили. Проведенные в последние годы исследования показали, что оценка уровня профессиональной подготовленности должна включать помимо количественных и качественных показателей еще психофизиологическую «стоимость» профессиональной деятельности и резервные возможности организма [6].

Как указывает А. Радьков, часто преподаватель осуществляет контроль знаний курсантов, опираясь на свою интуицию, сравнивая их между собой [2]. По мнению Б. Ливер, многие формы контроля, включая тесты, часто дают неверное представление о знаниях и умениях конкретного курсанта. Мнение о том, что какая-либо единая форма контроля (в виде письменного экзамена, тестирования и т. п.) объективна именно в силу своего единообразия, с точки зрения стилевого подхода представляется не только иллюзорной, но и чреватой серьезными ошибками в оценке действительных возможностей курсантов. Так как при этом создаются преимущества для курсантов с определенным складом ума и, соответственно, неблагоприятные условия для курсантов с иными, не предусмотренными данной «единой» формой контроля, стилевыми характеристиками [5]. Таким образом, на сегодняшний день достаточно много выполнено исследований по оценке уровня профессиональной подготовленности летчиков, но они не решают в полном

объеме проблему оценки уровня профессиональной подготовленности летчиков истребительной авиации к ведению воздушного боя.

Чтобы определить эффективные методы оценки результативности обучения курсантов-летчиков воздушному бою, необходимо понять особенности его ведения и выделить соответствующие показатели.

Воздушный бой – вооруженное противоборство в воздухе экипажей (подразделений, частей) в целях уничтожения противника, отражения его атак, принуждения к отказу от выполнения своей задачи. Современному воздушному бою присущи следующие основные черты: групповой характер, большой пространственный размах, скоротечность и высокий динамизм событий, наличие, как правило, двух фаз – дальнего и ближнего воздушного боя, деление сил противоборствующих сторон на группы различного тактического назначения, сложность воздушной и помеховой обстановки [11, с. 397–398]. Модели воздушных боев имеют большое количество вариантов, которые зависят от выбора действий истребителей противника, имеющих более выгодное положение в начале боя. Главным показателем является время, необходимое на выполнение маневра и пуск ракет [9, с. 78].

Основным видом современного воздушного боя является дальний всекурсный групповой воздушный бой, в котором с одной стороны участвует минимум от 2 до 4 истребителей. Исход дальнего воздушного боя зависит от характеристик оружия и бортовых радиолокационных станций, которые зачастую являются основным источником информации о воздушной обстановке, и во многом будет опреде-

ляться качеством и своевременностью информации о воздушном противнике. Для истребителя задача обнаружения воздушных целей является первичной и весомо влияющей на исход предстоящего воздушного боя. Поэтому для получения преимущества в предстоящем воздушном бою необходимо превосходство в дальности обнаружения и применения оружия [1].

Воздушный бой начинается, как правило, с момента обнаружения противника (получения о нем достоверной информации) и принятия решения на вступление в бой. Важнейшими условиями достижения летчиками-истребителями победы в воздушном бою являются: захват и удержание инициативы в течение всего боя, стремительность сближения и внезапность атак, искусное сочетание маневра и огня, создание превосходства над противником в отдельных очагах боя.

В процессе ведения воздушного боя летчики-истребители применяют различные тактические приемы. Тактическим приемом называются действия летчиков в воздухе, направленные на полное использование боевых возможностей и условий обстановки для успешного выполнения боевой задачи и исключения потерь от воздействия противника. Содержание тактических приемов определяется тактической ситуацией, боевой задачей, типами и количеством участвующих в бою самолетов и условиями обстановки [11, с. 398]. Современный воздушный бой носит групповой характер, для него свойственны высокая скоротечность, быстрота смены обстановки, сложность получения и обработки информации о противнике. Непременным условием победы в воздушном бою

является четкое взаимодействие экипажей истребителей в группах и согласованное воздействие на противника с целью его уничтожения. Все это определяет необходимость заблаговременного планирования воздушного боя.

Основа плана воздушного боя – его замысел. В нем должны предусматриваться для конкретных условий обстановки несколько наиболее вероятных вариантов действий противника и для каждого варианта – наиболее целесообразные действия летчика. При планировании воздушного боя особо тщательно разрабатывается следующее: процесс обнаружения и сближения, дальний воздушный бой, ближний маневренный воздушный бой, выход из боя [11, с. 399]. Также в плане должен учитываться: общий боевой порядок и профиль полета истребителей; порядок отражения атак истребителей противника и управление боем; порядок оказания помощи экипажам поврежденных самолетов. План является творческой задачей командиров и штаба и не допускает шаблона в его отработке. Успех выполнения задачи будет зависеть от профиля полета и правильного построения боевого порядка каждой группы тактического назначения истребителей. Такими группами истребителей являются: основная (ударная) группа, группа обеспечения (демонстративная, прикрытия) и группа резерва [9, с. 76]. Также для успешной подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя актуальным является совершенствование техники боевого маневрирования, применения авиационных средств поражения, самостоятельного поиска воздушных целей.

Анализ литературных источников показал, что все множество показате-

лей, влияющих на качество подготовки военных летчиков, можно представить в виде четырех групп: профессиональные качества, психофизиологические качества, психосоциальные качества, медико-биологические качества.

Тренажерное обучение – это один из основных видов подготовки курсантов-летчиков в условиях ВВУЗа. Выделим количественные и качественные показатели оценки профессиональной подготовки на авиационных тренажерах курсантов-летчиков к ведению воздушного боя.

В процессе тренажерной подготовки обеспечивается диагностика и корригирование таких качеств, как мотивация; эмоциональная устойчивость; скорость и точность зрительных восприятий; распределение, переключение, концентрация и объем внимания; устойчивость внимания; оперативная память и мышление; профессиональный интеллект; способность предвидеть развитие ситуации, конструировать модель образа полета; критичность мышления, умение производить обработку полученной информации, осуществлять селекцию гипотез; отсутствие напряженности в полете; способность действовать в лимите времени; воля, настойчивость к овладению летным мастерством; смелость, решительность; целеустремленность; выдержка, уравновешенность; пунктуальность; выносливость в профессиональной деятельности; координация движений; способность изменять структуру двигательных навыков; подготовленность по специальным предметам (практической аэродинамике, самолетовождению, техническим средствам обеспечения полета, авиатехнике). Оценивание перечисленных качеств осуществляется методом наблюдения во

время занятий на комплексном тренажере самолета, который применяется инструктором тренажерной подготовки [3].

Для совершенствования процесса обучения курсантов воздушному бою на

комплексных авиационных тренажерах нами были выделены количественные характеристики, которые могут быть использованы при оценке выполнения основных элементов воздушного боя (табл. 1–4).

Таблица 1

Количественные характеристики оценки боевого маневрирования

Элемент, который оценивается	«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»
Маневр	Курсант в роли атакующего «противника» из вида не терял, маневрировал грамотно, инициативно, сохранял тактическое превосходство.		Курсант в роли атакующего «противника» из вида не терял, кратковременно терял тактическое превосходство.
Качество выполнения атак	Три зачетные очереди или цель поражена первой ракетой	Две зачетные очереди или цель поражена второй ракетой	Одна зачетная очередь или цель поражена третьей ракетой (одной из следующих)

Таблица 2

Количественные характеристики оценки самостоятельного поиска воздушных целей

Элемент, который оценивается	«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»
Количество выявленных и «уничтоженных» целей, пролетевших через район поиска за время дежурства	не меньше 1/2	не меньше 1/3	хотя бы одна

Таблица 3

Количественные характеристики оценки перехвата воздушных целей

Элемент, который оценивается	«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»
Выполнение команд наведения	Своевременно, без повторения команд с КП	Своевременно, имеются случаи повторения команд с КП	Запаздывание, необходимо повторение команд с КП
Качество выполнения атак	Зачетная очередь первая или цель поражена первой ракетой	Зачетная очередь вторая или цель поражена второй ракетой	Зачетная очередь третья (одна из следующих) или цель поражена третьей ракетой (одной из следующих)

В процессе воздушного боя между экипажами (группами) непрерывно поддерживается информационное, траекторное, огневое и помеховое вза-

имодействие, эффективность которого также является показателем оценки подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя [11, с. 402].

Таблица 4

Количественные характеристики оценки информационного, траекторного, огневого и помехового взаимодействия в воздушном бою

Элемент, который оценивается	«зачет»	«незачет»
Информационное взаимодействие	Осуществляется путем передачи информации об обнаружении противника, его и своих действиях, изменениях обстановки	Не выполняется
Траекторное взаимодействие	Осуществляется путем выдерживания с помощью средств межсамолетной навигации или визуально заданного боевого порядка, а также согласованного по месту и времени его изменения для выхода истребителя в исходное положение для атаки противника	Не выполняется
Огневое взаимодействие	Осуществляется путем согласованных одновременных (последовательных, поочередных) атак по назначенным целям	Не выполняется
Помеховое взаимодействие	Осуществляется путем согласованного применения летчиком средств радиоэлектронной борьбы	Не выполняется

С учетом вышеприведенных показателей ($n=4$), принимая в качестве допущения равенство весов (W_i) и рекомендаций, представленных в рассмотренных работах, метод оценки профессиональной подготовки будущих летчиков-истребителей к ведению воздушного боя в процессе тренажерного обучения может быть выражен как: $K_{об} = \sqrt[4]{K_{проф} K_{пф} K_{пс} K_{мед}}$, где $K_{об}$ – общий уровень подготовки; $K_{проф}$ – уровень профессиональной подготовки; $K_{пф}$ – уровень психофизиологического статуса; $K_{пс}$ – уровень психосоциального статуса; $K_{мед}$ – уровень медико-биологического статуса.

Конкретные значения частных критериев качества определяются путем проведения соответствующих психофизиологических тестов, психосоциального и профессионального тестирования.

Таким образом, для повышения методических возможностей процесса тренажерного обучения воздушному бою, при большом количестве упраж-

нений и разновидностей навыков, которые отрабатываются на этапе современной подготовки летчика-истребителя, необходимо обеспечить активное управление процессом тренажерного обучения, что возможно лишь при постоянной и объективной оценке уровня натренированности курсанта [8]. Это позволит, во-первых, расширить возможности летчика-инструктора при анализе процесса тренировки, во-вторых, курсант имеет возможность получать объективную информацию о результатах своей деятельности в различных условиях ведения воздушных боев, что значительно повышает его мотивацию к улучшению результатов летно-тактической подготовки.

Оценка уровня профессиональной подготовленности курсантов на авиационных тренажерах ведению воздушных боев – это один из важных этапов педагогического процесса, который позволяет определить эффективность проведенной тактической

подготовки курсантов в летном ВВУ-Зе [3]. Рациональное использование представленных показателей оценки профессиональной подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя преподавателями позволит определить уровень знаний, их глубину и системность, меру познавательного интереса и способностей, умение применить полученные теоретические знания при решении практических заданий, и своевременно корректировать процесс обучения.

Для научного обоснования и разработки методики профессиональной подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя необходимо разработать систему мониторинга результатов обучения курсантов-летчиков ведению воздушного боя.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Авиация ПВО России и научно-технический прогресс: боевые комплексы и системы вчера, сегодня, завтра / Под ред. Е.А. Федосова. Монография. 2-е изд., стереотип. М., 2004. 816 с.
2. Кремешный О.И. Использование тренажеров для усовершенствования учебного процесса в системах подготовки авиационных специалистов // Сборник научных трудов Харьковского университета Воздушных Сил им. И. Кожедуба. Х., 2007. Вып. 2 (14). С. 165–167.
3. Кушнир О.А. Оценка эффективности методики диагностики и корригирования профессионально важных качеств будущих пилотов // Теория и практика управления социальными системами. 2009. № 1. С. 55–61.
4. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 192 с.
5. Макаров Р.Н., Герасименко Л.В. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления. М., 1997. 530 с.
6. Методика определения рейтингов курсантов-летчиков ХУПС // Системы управления, навигации и связи. К., 2008. Вып. 1 (5). С. 79–82.
7. Невзоров Р.В. Модель процесса приобретения, потери и восстановления навыков пилотирования летательных аппаратов // Авиационно-космическая техника и технология. 2002. Вып. 3. С. 183–189.
8. Неделько В.Н., Щербина Ю.В. Проблемы оценки уровня профессиональной подготовленности курсантов на авиационных тренажерах // Радиоэлектронные и компьютерные системы. 2007. № 6(25). С. 86–90.
9. Нерубацкий В.Е., Немченко С.В., Тристан А.В. Выполнение боевого полета истребительной авиационной эскадрильи по обеспечению действий бомбардировочной авиации способом патрульного сопровождения: история и современность // Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України. 2010. № 1(3). С. 75–78.
10. Синенко Д.В. Управление процессом летного обучения на основе логистического моделирования оценки навыков пилотирования // Научные труды академии / Гос. летная акад. Украины. Кировоград, 2005. Вып. 9. Ч. 1. С. 256–261.
11. Справочник офицера воздушно-космической обороны / Под общей ред. С.К. Бурмистрова. Тверь, 2006. 564 с.

УДК 372.853

Павлова Т.А.*Московский государственный областной университет***СОЧЕТАНИЕ ПРИЧИННОСТНОГО И ВЕРОЯТНОСТНОГО ПОДХОДОВ
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ**

Аннотация. В данной статье раскрывается идея взаимосвязи причинностного и вероятностного подходов при изучении курса физики в средней школе. Автор рассматривает особенности становления основных категорий – «причинности» и «случайности», идею иерархии на разных уровнях организации материи, а также отражение данной идеи в рамках школьного курса физики. В результате анализа литературы по теме исследования автор сделал вывод о необходимости внесения изменений в существующую методику изучения физики, а в частности, применение схем наблюдения и анализа физических явлений в соответствии с принципом причинности и вероятностным подходом.

Ключевые слова: причинность, спонтанность, исследовательское поведение, статистические системы, состояние тела.

T. PAVLOVA*Moscow State Regional University***THE COMBINATION OF CAUSALITY AND PROBABILISTIC APPROACHES
AS A CONDITION OF RESEARCH ACTIVITY SKILLS FORMATION
AT THE LESSONS OF PHYSICS**

Abstract. This article explains the idea of interconnection of probabilistic and causality approaches when studying physics in a secondary school. The author examines the peculiarities of the main categories: “causality” and “contingency”, the idea of a hierarchy at different levels of organization of matter, as well as the reflection of this idea within a school course of physics. The analysis of scientific sources on the topic allows the author to conclude that there is a necessity to make amendments to the existing method of studying physics, and, in particular, the use of surveillance schemes and analysis of physical phenomena in accordance with the principle of causality and the probabilistic approach.

Keywords: causality, spontaneity, exploratory behavior, statistical systems, the state of the body.

Федеральный государственный образовательный стандарт для средней школы четко и однозначно определяет цели и требования к результатам обучения и воспитания по физике. Главные цели изучения физики в средней школе – формирование представлений о физической картине мира как базовой составляющей естественнонаучной картины; развитие интеллектуальных и творческих

© Павлова Т.А., 2014.

способностей обучающихся на основе системы научных знаний и опыта познавательной деятельности [9]. Требования к результатам обучения и воспитания разделяют на личностные, метапредметные и предметные. К метапредметным результатам обучения можно отнести овладение общенаучными методами познания. Именно они в дальнейшем будут применяться учащимися для исследования окружающего мира, как в рамках физики, так и при изучении других учебных дисциплин. Наиболее эффективным методом обучения, в данном случае, является исследовательский метод. А.И. Савенков под сущностью исследовательского метода обучения понимает «путь к знанию через собственный творческий, исследовательский поиск. Его основные составляющие – выявление проблем, выработка и постановка гипотез, наблюдения, опыты, эксперименты, а также, сделанные на их основе умозаключения» [7, с. 230].

Для успешной реализации исследовательского метода обучения у учащихся необходимо сформировать исследовательское поведение. Это поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации из внешнего окружения [6]. В его основе лежит психическая потребность в поисковой активности. Она выступает в качестве мотива – двигателя, который запускает и заставляет работать механизм исследовательского поведения. Само по себе исследовательское поведение может быть качественно разным: оно может иметь спонтанный характер, или же наоборот, иметь конструктивный, сознательный характер. Когда исследовательское поведение построено на анализе собственных

действий, синтезе получаемых результатов и их оценке, мы можем уже говорить о специфическом виде деятельности, а именно исследовательской деятельности. В Концепции развития исследовательской деятельности учащихся (Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Л.Ф. Фомина) под исследовательской деятельностью учащихся понимается деятельность, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: нормированную, исходя из принятых в науке традиций, постановку проблемы; изучение теории, посвященной данной проблематике; подбор методик исследования и практическое овладение ими; сбор материала, его анализ и обобщение, собственные выводы [2].

Применение общенаучных методов познания при изложении учебного материала, наблюдении физических явлений и проведении лабораторных работ способствует формированию у учащихся исследовательского поведения и навыков исследовательской деятельности.

К умениям и навыкам исследовательской деятельности можно отнести следующие:

1. Умения организаторского характера – организация рабочего места, планирование работы.

2. Умения и знания исследовательского характера – выбор темы исследования, умение выстроить структуру исследования, методы исследования, поиск информации.

3. Умение работать с информацией – анализ, синтез, систематизация, формулирование вывода, доказательство.

4. Умение представить результат своей работы – формы представления результатов, формы научных собраний, требования к докладу, речи докладчика.

Принцип причинности лежит в основе общенаучных методов познания. «Причинность – философская категория для обозначения необходимой генетической связи явлений, из которых одно (называемое причиной) обуславливает другое (называемое следствием)» [3, с. 133]. Первоначальное формирование данного принципа происходило в рамках классической механики. Причиной движения тела считалось только другое внешнее тело. Однако концепции причинности как внешнего воздействия стало недостаточно. Наглядным примером этому служит принцип инерции. Здесь тело, не подверженное внешнему воздействию, либо покоится, либо движется прямолинейно равномерно. Это значит, что без внешнего воздействия возможно изменение положения тела в пространстве, что не соответствует первичным представлениям о причинности. Поэтому принцип инерции трактуется как определенный вид самодвижения. После введения понятия о самодвижении причинность стала соотноситься с представлениями о связи состояний. При этом причинность имеет не только внешние, но и внутренние основания. Именно понимание причинности в контексте связи состояний позволило объединить причинностный и вероятностный подходы при изучении физических явлений.

Принцип причинности – один из важнейших принципов, ограничивающих поиски новых теорий. Физики под ним понимают тезис, согласно которому причина должна предшествовать следствию [4]. Причем «одинаковые причины при одинаковых условиях в большинстве случаев производят одинаковые действия» [1, с. 69]. То есть при наблюдении физического явления, в соответствии с принципом причинности, необходимо выяснить причину его возникновения и возможные следствия. Именно в этом и заключается причинностный подход. Но данный подход не может рассматриваться обособленно. Он тесно связан с вероятностным подходом. Основным понятием вероятностного подхода является такая категория, как случайность. «Случайность – это философская категория для обозначения таких связей между явлениями реального мира, которые в одних условиях могут осуществиться, а в других – нет» [5, с. 623]. Первоначально случайность рассматривалась либо как несущественное, побочное явление, либо как непредсказуемое в связи с нехваткой знаний о происходящем явлении. Однако в процессе исследования окружающего мира стало понятно, что случайность является внутренним свойством объектов и не может сводиться к нехватке знаний о них. Изучение случайности исторически происходило в рамках теории вероятности, в которой рассматриваются статистические системы. Статистические системы состоят из независимых сущностей, характеризующихся хаотически меняющимися величинами. Но число элементов с конкретным значением этих величин четко определено (вероятностное рас-

пределение). Именно вероятностные распределения выражают наличие в данных системах устойчивости. Они характеризуют состояние системы. Ю.В. Сачков описал идею иерархии, благодаря которой казалось бы два противоположных подхода не только дополняют друг друга, но и оказываются неразрывно связанными [8]. Суть идеи иерархии заключается в следующем: доминирование причинностных или вероятностных связей между объектами зависит от того уровня, на котором данные объекты наблюдаются. Итак, механика занимается изучением объектов макромира, именно поэтому большинство связей здесь носят причинностный характер, молекулярная физика рассматривает объекты микромира, поэтому характеристики молекул подчинены вероятностным законам, однако, рассматривая распределение объектов, можно наблюдать их четкую зависимость от макропараметров. Наиболее сложной является квантовая механика, так как она изучает объекты атомного ядра и его составляющих. Используемые в квантовой теории понятия делятся на два класса: первый класс состоит из непосредственно наблюдаемых в опыте величин, выражающих внешние характеристики, второй класс образуют «квантовые числа», выражающие более глубокие, внутренние свойства. Описание этих двух классов понятий возможно лишь благодаря применению вероятностных представлений, выраженных в виде волновой функции.

Наиболее ярко можно продемонстрировать взаимосвязь причинностного и вероятностного подхода на примере темы «Распределение молекул

идеального газа по скоростям» [10]. Здесь рассматривается опыт Штерна, в результате анализа которого и можно получить распределение молекул по скоростям. Полученный график выражает статистическую закономерность. Элементы статистических систем характеризуются хаотически меняющимися величинами, однако число элементов с определенным значением этих величин четко определено. Так, распределение молекул по скоростям зависит от температуры, при которой было произведено измерение. Как мы видим, скорость молекулы является вероятностной характеристикой и распределение молекул по скоростям – это статистическая закономерность, а вот зависимость распределения молекул по скоростям от температуры выражает причинностную связь микропараметров с макропараметрами. Вероятностный подход включает в себя два вида взаимоотношений: однозначность связей на уровне распределений и неоднозначность взаимосвязей «внутри» распределений.

С точки зрения овладения общенаучными методами познания такая взаимосвязь причинности и вероятности объясняет необходимость внесения изменений не только в содержание школьного курса физики, но и применения новых схем наблюдения физического явления. Они должны отражать как причинно-следственные связи между основными характеристиками данного явления, так и уровни взаимодействия, а также взаимосвязь причинностных и вероятностных характеристик на разных уровнях.

Применение причинностного подхода в механике может быть продемонстрировано на примере наблю-

дения физического явления. При этом данное наблюдение должно проводиться по следующей схеме: сначала происходит наблюдение физического явления, далее выясняются причины его возникновения и возможные следствия. В качестве примера рассмотрим наблюдение за движением тележек разной массы. Они растягиваются на резиновом жгуте на одинаковое удли-

нение и отпускаются. Очевидно, что тележка, имеющая большую массу, проедет меньшее расстояние, а значит, меньше изменит свою скорость, а тележка с меньшей массой – наоборот. На данном примере необходимо составить схему исследования физического явления. Результаты своих наблюдений учащиеся должны фиксировать в виде таблицы.

Таблица 1

Схема наблюдения движения тележек с различными массами

Наблюдаемое явление	Характеристики явления	Особенности явления	Выводы
Движение тележек	Скорость движения, пройденный путь, сила, действующая на тележки	$\vec{F}_1 = \vec{F}_2 = \vec{F}$ $\vec{a}_1 \neq \vec{a}_2$ $S_1 \neq S_2$	Для полного описания движения не хватает характеристики тележек – их массы

Применение данных схем при наблюдении физических явлений позволяет выделить физические величины, их изменение, зависимость между наблюдаемыми величинами, а также характер их взаимодействия. Таким образом, происходит формирование навыков исследовательской деятельности уже на этапе наблюдения физического явления.

Причинностный и вероятностный подходы оперируют таким понятием как состояние объекта. В зависимости от раздела объект может быть представлен в виде отдельного тела, системы тел или же совокупности свободных тел – статистической системы. Введение понятия состояния тела возможно уже в рамках кинематики. При описании движения в кинематике мы не отвечаем на вопрос: «Что является причиной движения тела?» – а лишь предсказываем изменение положения

тела в пространстве. Именно это является основной задачей кинематики. Хотя кинематика не содержит ни причинностного, ни вероятностного описания явления, а лишь описывает (физически и математически) виды движения материальных точек и материальных объектов, однако это не мешает рассматривать тело с позиции состояния, в котором оно находится. Виды движения (равномерное, равноускоренное, равнозамедленное) как раз и отражают состояние объекта, т. е. в кинематике состояние тела можно выразить уравнением его движения. Но здесь необходимо именно сформировать у учеников само понятие состояния для облегчения дальнейшего изучения динамики и других разделов физики.

Взаимосвязь причинностного и вероятностного подходов при изучении физики обусловлена не только истори-

чески сложившейся связью категорий «причинности» и «случайности», но и самой структурой окружающего нас мира. Многогранность и неоднозначность физических явлений заставляет исследователей подбирать философские, общенаучные и частнонаучные методы исследования. Именно причинностный и вероятностный подходы и можно отнести к общенаучным методам исследования. Применение представленной схемы при наблюдении физического явления позволяет формировать и совершенствовать такое умение исследовательской деятельности, как умение учащихся работать с информацией, а в частности, происходит выделение наиболее значимой информации о наблюдаемом явлении из общего потока. Учащиеся проводят анализ выделенной информации, в результате которого формулируют вывод. Овладение навыками исследовательской деятельности, осознание неоднозначности окружающего нас мира, формирование представлений о взаимосвязи двух, казалось бы, противоположных понятий и является одной из главных задач школьного курса физики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бунге М. Причинность: Место принци-

па причинности в современной науке. Пер. с англ. Изд. 2. М., 2010. 512 с.

2. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 18–24.
3. Лымарь А.Т. Философия: практическое руководство. Ч. 1. Магнитогорск, 2006. 163 с.
4. Мигдал А.Б. Физика и Философия // Вопросы философии. 1990. № 1. С. 5–32.
5. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. — Мн., 1998. 896 с.
6. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2000. 266 с.
7. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учеб. пособие. М., 2006. 480 с.
8. Спонтанность и детерминизм / В.В. Казютинский, Е.А. Мамчур, Ю.В. Сачков, А.Ю. Севальников и др. М., 2006. 323 с.
9. Хижнякова Л.С. Концепции развития способностей к обучению физике в средней школе (содержательный аспект) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 4. С. 52–60.
10. Хижнякова Л.С. Физика: рабочие программы учителя: 7–9 классы, 10–11 классы / М., 2010. 112 с.

УДК – 372.88.1

Стрекалова К.В.*Всероссийская академия внешней торговли (г. Москва)*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЮРИСТОВ СО СПЕЦИАЛИЗАЦИЕЙ В МЕЖДУНАРОДНОМ ПРАВЕ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируется использование компетентностного подхода к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку юристов со специализацией в международном праве в контексте новых образовательных стандартов, уточняется содержание общекультурных и профессиональных компетенций, а также обосновывается необходимость отнесения иноязычной коммуникативной компетенции юристов вышеуказанного профиля к сфере профессиональных. В статье выделяются составляющие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, что имеет большую практическую ценность для конкретизации целей профессионально-ориентированного обучения в русле интеграции компетентностного и межкультурного подходов, более точной оценки уровня владения иностранным языком учащимися и осуществления объективного контроля над результатами обучения будущих юристов.

Ключевые слова: Федеральные государственные образовательные стандарты; юрист-международник; профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам; компетентностный подход; общекультурная компетенция; профессиональная компетенция; коммуникативная компетенция; межкультурная компетенция.

K. Strekalova*Russian Academy of Foreign Trade (Moscow)*

COMPETENCE-BASED APPROACH TO PROFESSIONALLY-FOCUSED FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF INTERNATIONAL LAW STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE THIRD GENERATION OF THE RUSSIAN FEDERAL EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The article analyses the implementation of competency approach to professionally-focused foreign language teaching of international law students in the context of the new Russian Federal Educational Standards of Higher Professional Training. The article specifies the contents of general cultural and professional competencies and justifies the necessity of classifying foreign communicative competency of international law students as their professional competency. The article also provides structural analysis of professionally-focused communicative competency, which has considerable practical importance in language teaching as it ensures more accurate definition of teaching objectives, more precise assessment of learners' language level and more objective control over educational results within the framework of competency and intercultural approaches.

Keywords: the Russian Federal Educational Standards of Higher Professional Training, international law student, professionally-focused foreign language teaching, competence-based approach, general cultural competence, professional competence, communicative competence, intercultural competence.

В последнее десятилетие проблема модернизации юридического образования стала предметом озабоченности не только академического и профессионального сообщества, но и высшего руководства страны, что нашло отражение в указе Президента РФ «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации» [8]. В 2010 г. в ходе реализации данного Указа были приняты новые Федеральные государственные образовательные стандарты по направлению подготовки «Юриспруденция» [12].

Главной особенностью новых стандартов стало то, что впервые при подготовке будущих юристов была поставлена цель по переводу всего образовательного процесса в русло компетентностной образовательной парадигмы, которая определяет цели и содержание образования, а также систему контроля его качества через сформированность общекультурных и профессиональных компетенций.

Использование компетентностного подхода в его современной трактовке для обучения иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей, по мнению Г.В. Перфиловой, может оказаться поистине новаторским. Он создает необходимые условия для уточнения учебных задач, стоящих перед преподавателем и студентом, способствует более точному определению уровня владения иностранным языком применительно к разным видам речевой деятельности,

а также дает возможность осуществления объективного контроля и оценки достигнутых результатов [7, с. 22].

Практическая реализация компетентностного подхода в иноязычном образовании затруднена тем фактом, что в российском научном сообществе нет общепризнанной трактовки понятий «компетенция» и «компетентность». Некоторые исследователи используют эти понятия синонимично, другие разделяют их, считая близкими по смыслу, но нетождественными. Чтобы избежать терминологической неоднозначности мы будем опираться на позицию тех исследователей, которые считают, что понятие «компетентность» означает свойство или качество личности, определяющее ее способность осуществлять деятельность на основе приобретенных знаний, сформированных умений и навыков, а также профессионального опыта.

Другими словами, «компетентность» является личностным результатом образовательной деятельности по формированию «компетенций», под которыми подразумеваются совокупность знаний, навыков, умений, приобретаемых по целому кругу вопросов в ходе обучения [3, с. 10]. Исходя из того, что при профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам формируются именно компетенции, далее следует подробно остановиться на анализе этого понятия.

Как уже отмечалось выше, в качестве критериев подготовки специалистов юридического профиля ФГОС

ВПО выделяет два вида компетенций – общекультурные и профессиональные. В педагогической теории общекультурные компетенции трактуются как уровень образованности, достаточный для дальнейшего продолжения обучения и осуществления самопознания. Они относятся к проблемам образования, воспитания, передачи культурного опыта, формирования самостоятельного и обоснованного суждения о различных предметных областях, а также эффективного осуществления диалога с представителями других культур. Общекультурные компетенции, являясь универсальными, определяют ядро профессиональной личности юриста-международника и выступают в качестве основы для формирования профессиональных компетенций.

Владение навыками профессионального иноязычного общения ФГОС ВПО относит именно к общекультурным компетенциям. Для успешного обучения иностранному языку юристов, по нашему мнению, также важны следующие компетенции: овладение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-3); умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4); стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-7); способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы (ОК-9).

В отличие от общекультурных, профессиональные компетенции интегрируют совокупность знаний, умений и навыков, определяющих уровень компетентности специалиста в сфере его

профессиональной деятельности. Для юристов в ФГОС ВПО выделяются компетенции в нормотворческой деятельности, в правоприменительной деятельности, в экспертно-консультационной деятельности, в правоохранительной деятельности и т. д.

Следует отметить, что приведенное в ФГОС ВПО деление компетенций на общекультурные и профессиональные не является единственно возможным. Анализ специализированной литературы показывает, что компетенции, приобретаемые в образовательном процессе, чрезвычайно неоднородны – различные исследователи выделяют от 3 до 40 ее видов. В качестве примера можно использовать трехуровневую иерархию компетенций А.В. Хурского, которая состоит из: ключевых компетенций (относящихся к общему содержанию образования), общепредметных компетенций (относящихся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей); предметных компетенций (формируемых в рамках учебных предметов) [11, с. 63].

Обсуждению может подлежать не только классификация компетенций, приведенная в ФГОС ВПО, но и вопрос отнесения определенной компетенции к категории общекультурных или профессиональных. Как мы уже отмечали, владение иностранным языком юристами-международниками выделяется в образовательном стандарте в качестве общекультурной компетенции. С этим, по нашему мнению, можно согласиться только частично. Возможно, данное утверждение является корректным по отношению к представителям тех юридических специальностей, для которых иноязычное общение несет

вспомогательную функцию, но для юриста международного профиля иностранный язык является одним из основных инструментов деятельности. Именно поэтому нам представляется закономерным отнести эту компетенцию к категории профессиональных.

Поясним и обоснуем нашу позицию. Государственный стандарт предполагает присвоение всем обучающимся по направлению «Юриспруденция» единой квалификации – бакалавр юриспруденции или магистр юриспруденции. Но юридическая отрасль чрезвычайно диверсифицирована, в ней выделяются такие крупные области, как государственно-правовая, уголовно-правовая, гражданско-правовая и международно-правовая, каждая из которых, в свою очередь, подлежит дальнейшему делению на более узкие профессиональные сферы.

Очевидно, что значимость владения иностранным языком для специалиста, занимающегося уголовно-правовой деятельностью, будет значительно ниже, чем у специалиста в области международного публичного или частного права, права внешней торговли, европейского права или смежных областей. В связи с этим, критерии владения иностранным языком для юристов различной специализации также могут и должны варьироваться. Такая возможность заложена в новых образовательных стандартах, которые предполагают сочетание федерального (базового) и вузовского (вариативного) компонентов при составлении программ обучения в различных учебных заведениях, что позволяет вузам самостоятельно определять конечные требования к изучаемой дисциплине.

Профессия юриста международной

специализации, несомненно, относится к «лингвоинтенсивным» специальностям, так как одной из основных сторон деятельности таких специалистов, помимо непосредственно правоприменительной, является иноязычная коммуникативная деятельность.

Формат данной статьи не позволяет детально проанализировать все контексты иноязычной профессиональной коммуникации юристов-международников, но мы можем выделить такие ее неотъемлемые направления, как:

- представление интересов иностранных компаний в РФ, а также российских компаний за рубежом;
- проведение международной юридической консультационной деятельности по вопросам ведения бизнеса;
- подготовка договоров, меморандумов, учредительных документов, юридических заключений, писем, справок и другой документации;
- участие в судопроизводстве и арбитражном производстве;
- исследования в различных отраслях зарубежного законодательства;
- изучение и обобщение судебной практики и научных трудов;
- участие в международных симпозиумах, конференциях и семинарах на иностранном языке.

Столь широкая номенклатура профессиональных контекстов, требующих высокого уровня знания иностранного языка, подтверждает наш тезис о том, что должным образом сформированная профессионально-ориентированная иноязычная компетенция и, как следствие, владение необходимыми навыками иноязычного профессионального общения, должно относиться не только к его общекультурным, но и к

профессиональным компетенциям.

Иноязычное профессиональное общение предполагает реализацию иноязычной коммуникативной компетенции, которая является чрезвычайно сложным интегративным явлением. В отечественную лингводидактику термин «коммуникативная компетенция» ввел М.Н. Вятютнев, который трактовал ее в качестве способности человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы.

И.А. Зимняя под коммуникативной компетенцией понимает способность человека организовывать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах адекватно ситуации общения [4, с. 82]. Согласно концепции Н.Д. Гальсковой – Н.И. Гез, коммуникативную компетенцию следует рассматривать как «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [1, с. 19].

В русле компетентностного подхода к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам конечной целью образовательного процесса становится формирование именно коммуникативной компетенции специалиста.

Учитывая тот факт, что в силу специфики своей профессиональной деятельности выпускники юридических вузов со специализацией в международном праве должны владеть иностранным языком на уровне международных стандартов, мы считаем целесообразным взять за основу структуры формируемой коммуника-

тивной компетенции юриста-международника общеевропейскую модель, представленную Советом Европы [6, с. 9–12, с. 98–123]. В концепции данной работы иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя следующие компоненты:

- лингвистическую компетенцию, которую составляют: лексическая компетенция (знание и использование в речи лексических и грамматических элементов языка); семантическая компетенция (знание и использование способов выражения определенного значения); фонологическая компетенция (знание и умение воспринимать и воспроизводить фонемы, аллофоны, ударение, интонацию и ритм); орфографическая компетенция (знание и использование правил орфографии и пунктуации); орфоэпическая компетенция (умение правильно прочитать слово);

- социолингвистическую компетенцию, которую составляют знания и умения, необходимые для использования языка в социальном контексте, т.е. знания норм использования языка в различных ситуациях общения;

- прагматическую компетенцию, которая включает в себя компетенцию дискурса (знание правил построения высказывания и их объединения в текст); функциональную компетенцию (использование высказывания в различных коммуникативных функциях); компетенцию схематического построения речи (умение строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия).

Освоение совокупности вышеуказанных компетенций дает возможность совершать коммуникативные действия в четырех видах речевой

деятельности: продуктивной (говорение и письмо), рецептивной (чтение и аудирование), интерактивной (взаимодействие с другими коммуникантами в устной или письменной речи), медиативной (перевод, интерпретация, аннотирование и реферирование).

Однако, как мы уже подчеркивали, формирование коммуникативной компетенции студентов международно-юридического профиля имеет свою специфику, так как оно осуществляется в контексте профессиональной юридической подготовки. Следовательно, наравне с общей коммуникативной компетенцией при обучении юристов международной специализации должна формироваться и профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, которая и позволяет решать задачи профессионального общения на иностранном языке.

Существует несколько моделей профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, в которых, вычлениаются различные субкомпетенции. Так, М.Г. Евдокимова, рассматривая систему профессионально-ориентированного обучения языкам в неязыковых вузах, предлагает выделять в составе иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции социолингвистическую, социокультурную, социальную, дискурсивную, стратегическую и информационно-коммуникационную составляющие [2, с. 53]. В концепции Н.П. Хомяковой, разработанной для юристов, специализирующихся во внешнеторговом праве, в ходе обучения предлагается формировать специальную лингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную, профессиональную,

информационную и медиативную компетенции [10, с. 192–193].

Выделение профессиональных субкомпетенций, которые следует формировать при обучении юристов-международников, не является, с нашей точки зрения, чисто теоретическим вопросом, так как вышеназванные субкомпетенции должны выступать в качестве частных целей при обучении иностранному языку. Формирование каждой из них будет играть свою роль на разных этапах обучения. В связи с этим, уточнение компонентного состава и содержания профессиональных субкомпетенций, а также и разработка технологии их поэтапного формирования оказывает непосредственное влияние на организацию профессионально-ориентированного обучения юристов со специализацией в международном праве.

Еще одним важным вопросом при профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам юристов в русле компетентностной парадигмы становится вопрос о характере соотношения иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции. Исследования, проводимые на стыке коммуникативного и межкультурного подходов, среди прочего, ставят целью узнать, формирование какой из этих компетенций имеет преобладающее значение и, следовательно, должно выдвигаться в качестве конечной цели профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов. Так, например, в диссертационной работе К.С. Киктева [5, с. 56] рассматривает формирование именно профессионально-ориентированной межкультурной коммуникатив-

ной компетенции в качестве конечной цели иноязычной подготовки студентов-юристов, а Н.П. Хомякова в рамках своей концепции обучения юристов, специализирующихся в праве внешней торговли, интегрирует межкультурную компетенцию в состав специальной социокультурной субкомпетенции.

Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают, что необходимость формирования межкультурной компетенции у будущих специалистов неязыкового профиля не вызывает сомнения. Профессиональная деятельность всегда в той или иной степени отражает специфику определенной национальной культуры, и, как следствие, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку несет отпечаток национальных особенностей. Следовательно, при подготовке профессионала правомерно вести речь о специализированной профессиональной культуре, которая может быть отнесена, в терминологии И.И. Халеевой, к «интеркультуре» или «третьей культуре» [9, с. 5–11].

Данное утверждение более чем справедливо в отношении юриспруденции, так как идеи права и справедливости получают воплощение только в языке и посредством языка. Специалисты-правоведы и культурологи считают, что англо-саксонская система права, например, занимает одно из первых мест среди самых выдающихся явлений англоязычной культуры, а английский язык сыграл важнейшую роль в ее оформлении.

Таким образом, интеграция компетентностного, коммуникативного и межкультурного подходов позволяет более точно сформулировать конечную цель профессионально-ориенти-

рованного обучения иностранному языку юристов со специализацией в международном праве. Такой целью является формирование основ профессионально-ориентированной вторичной языковой личности, готовой к профессиональной межкультурной коммуникации в рамках международного профессионального сотрудничества. Критериями сформированности такой личности становятся как общая иноязычная коммуникативная компетенция в единстве ее компонентов, так и профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, а также профессиональная межкультурная компетенция, независимо от того, вычленяется ли она в качестве самостоятельной или интегрирована в состав другой компетенции.

В заключение статьи следует отметить, что для того, чтобы компетентностный подход к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам юристов-международников смог раскрыть весь свой образовательный потенциал и перешел из категории декларированного законодательно в категорию практически применимого, необходимо обеспечить механизм его реализации. Таким механизмом должна стать современная технология обучения, нацеленная на формирование всех вышеуказанных компетенций и сочетающая в себе педагогические и информационно-технологические составляющие.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.Н. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М., 2009. 336 с.

2. Евдокимова М.Г. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе как система // Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе // Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. М., 2013. Вып. 12 (672). С. 49–58.
3. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 6–16
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология : Учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М., 1999. 272 с.
5. Киктева К.С. Методика формирования иноязычных межкультурных умений письменной речи юристов (неязыковой вуз, английский язык): дис. ...канд. пед. наук. М., 2009. 263 с.
6. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (русская версия). М., 2005. 247 с.
7. Перфилова Г. В. Компетентностный подход и его реализация в современном образовательном контексте // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Лингводидактика. М., 2008. Выпуск 546. С. 18 – 29.
8. Указ Президента Российской Федерации от 26 мая 2009 г. № 599 «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации» // Российская газета. 2009. 29 мая
9. Халеева И.И. Интеркультура третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Сб. науч. трудов. Вып. 444. М., 1999. С. 5–11.
10. Хомякова Н.П. Формирование специальной иноязычной коммуникативной компетентности юристов-международников в условиях контекстного обучения: монография. М., 2008. 272 с.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр»). М., 2011. 19 с.

УДК 7.012: 37.016

Ушкова Н.В.*Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова*

РОЛЬ РЕЧЕВЫХ КОММУНИКАЦИЙ У ДИЗАЙНЕРОВ: ЭТИКЕТ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ И ЭСТЕТИКА ФОРМУЛИРОВОК

Аннотация. В статье рассматривается тенденция роста непонимания в процессе общения дизайнера с потребителем или клиентом. Как правило, попытка дизайнера объяснить людям свое мнение оказывается не вполне удачной, так как основная терминология англоязычная. Сегодня необходимо обратить самое пристальное внимание на коммуникативный формат общения между разными социальными слоями и дизайнерами сервисных служб. Дизайн как инструмент совершенствования окружающей среды должен быть адаптирован к уровню межличностного и делового общения.

Ключевые слова: этикет делового общения, специфика профессиональных терминов, речевая коммуникация, маркетинг и язык дизайна, общение с клиентом.

N. Ushkova*Moscow State Humanitarian University named after M. Sholokhov*

THE ROLE OF DESIGNERS' SPEECH COMMUNICATION: BUSINESS COMMUNICATION ETIQUETTE AND AESTHETICS OF WORDING

Abstract. The article discusses the tendency to the lack of understanding within the communication process between a designer and a consumer or a customer. As a rule, a designer's attempt to explain himself to the client is not quite successful, as most of the terms he uses derived from the English language. Nowadays it is important to pay special attention to the communication between deferent social groups and designers from servicing departments. Design as an instrument of environment perfection should be adapted to the level of interpersonal and business communication.

Keywords. business communication etiquette, specificity of professional terms, speech communication, marketing and design language, communication with a client.

Культура речи – важный показатель профессиональной подготовки специалистов в индустрии дизайна. Одним из главных требований к дизайнеру, выпускнику с дипломом вуза, является наличие компетентной подготовленности в конкретном квалификационном направлении. Например, дизайнер должен разбираться в требованиях к созданию имиджевой стратегии предприятия, что не всегда на должном уровне понимают даже руководители, считающие себя знатоками предпринимательской культуры в системе бизнеса.

Практика показывает, что многие выпускники-дизайнеры находят место работы в сетевом маркетинге, где на первый план выдвигается знание правил делового этикета в коммуникативном общении. Специфика деятельности дизайнера

направлена на грамотное общение с клиентом, обоснование художественных, эргономических, экологических достоинств новой продукции или услуг различных сервисов. Именно благодаря хорошему владению культурой делового общения и спецификой терминологии в области дизайн-деятельности дизайнер может спланировать ступени своей карьеры.

С каждым годом нарастающими темпами увеличивается востребованность продуктов дизайн индустрии, а также обогащается язык дизайнера новым «пакетом» слов и выражений [4]. Как показывает результат эмпирического анализа, проведенного среди покупателей крупных супермаркетов, дизайнер пока еще не стал необходимым консультантом для покупателей. Более того, отмечены и проявления недоверия.

Обобщая результат проведенного анализа, мы делаем вывод, что существует проблемное пространство, которое можно обозначить как «языковой барьер», между дизайнером (консультантом) и потребителем (клиентом). Назовем причины появления языкового барьера: 1) использование консультантом только дизайнерских терминов, непонятных для покупателей, не имеющих специального дизайнерского образования; 2) слабое знание терминов и использование слов, не выполняющих задачу полноценного объяснения; 3) отсутствие знаний о специфике терминов в дизайне и преобладание бытовой разговорной лексики, не убеждающей покупателя в компетентности консультанта-дизайнера.

Однако проблема возникает не только между дизайнером и покупате-

лем товара в супермаркете, но и между заказчиком и приглашенным дизайнером. Примером может служить обсуждение готового проектного предложения, где дизайнер использует при этом такие термины, как брендинг, стайлинг, удобный интерфейс и другие. Как правило, такие термины мало понятны заказчику, финансирующему проект. Поэтому он приглашает «менеджера-консультанта» с дизайнерским образованием. В этом случае большая ответственность перекладывается на последнего, так как он является доверенным лицом заказчика. Очень важно, какой уровень знаний и объем специальных терминов он приобрел вместе с дипломом дизайнера. На обсуждении проекта «менеджер-консультант» зачастую выполняет роль переводчика, объясняя спонсору/заказчику преимущества модулей и блоков предлагаемого проекта.

Слово «коммуникация» – одно из многих иностранных слов, которые в настоящее время широко употребляются в русском языке. Оно происходит от латинского слова *communico*, что означает 'делаю общим, связываю, общаюсь', поэтому наиболее близким к нему по значению является русское слово «общение». От слова «коммуникация» происходят такие слова, как «коммуникабельность» (способность к общению, общительность), «коммуникабельный» (общительный) человек, а также «коммуникативный» (относящийся к коммуникации; например коммуникативный тип высказывания) [2]. Термин «коммуникация» употребляется, как «общение между людьми в процессе их познавательно-трудовой деятельности» [4].

В процессе речевой деятельности

человек использует вербальные (словесные) и невербальные, воспринимаемые визуально, средства общения. Главная цель речевого общения – это обмен информацией, а задачи, которые решает человек в процессе общения – это эффективное получение и передача информации, самопрезентация. Эффективное получение информации относится к устной и письменной речи и зависит от уровня компетенций. Самопрезентация предполагает владение основами культуры речи, что включает в себя компетенции для демонстрации своих положительных качеств собеседнику.

Первый общественный российский проект исследования роли дизайна в бизнесе проведен в 2009 г. при поддержке ряда исследовательских и информационных компаний [7]. Задачи исследования были связаны с выяснением многогранного характера отношений, складывающихся между сферами бизнеса и дизайна на современном этапе. Комментарии экспертов образно определяют связь дизайна и бизнеса как «пропорциональную» – бизнес не может эффективно расти без качественного дизайн-сопровождения, также, как и дизайн – без определенных темпов экономического развития. Компании понимают ценность дизайна, 45% опрошенных представителей различных отраслей определяют дизайн как деятельность, играющую значительную роль в бизнесе.

На наш взгляд, сегодня формируется разрыв между профессиональным знанием о преимуществах дизайна и его адаптацией к нормативам поведенческой и коммуникативной культуры, бытующим в различных слоях (или стратах) социума. Образы, которыми

мыслит дизайнер, достаточно сложно передать на разговорном языке. Он их выполняет в проекте, используя средства художественно-графического языка. Происходит многократная адаптация смысла к различным знаковым системам, что обычно приводит к частичной потере этого смысла или к его искажению. Функция своеобразного «переводчика» для дизайнера одна из самых значимых. В процессе обучения у дизайнера формируется специфическое дизайнерское мышление, нацеленное на внедрение своей идеи в художественно-графическом контексте (или переводе), понятном для большинства людей [1].

Так, Е.Б. Назаренко в своей диссертации рассмотрела компетентностно-дидактическую систему обучения профессиональному сервис-общению [6]. Р.И. Мамина посвятила свою работу деловому этикету, его сущности, структуре, функциям с позиции философско-культурологического анализа [5]. Английский ученый Роберт Ловсон отметил в своей книге: «Дизайнер учится думать в эскизных формах, превращая абстрактную модель требований потребителя в конкретный образ предмета. Этот тип мышления аналогичен изучению искусственного языка, где с помощью кода (системы кодов) “мысли” переводятся в “слова” и где структурируются связи между явлениями (звуки и значения – в языке, артефакты и потребности – в дизайне). Дизайнерские пути познания воплощены в кодах. Детали кодов варьируют от одной дизайнерской специализации к другой, но, возможно, имеется глубокая структура дизайнерских кодов» [8].

Сами российские дизайнеры нарав-

не с учеными обеспокоены проблемой своего профессионального языка. К сожалению, в отечественном дизайне интенсивно идет накопление иностранных терминов, что часто является причиной ошибочных интерпретаций, трактовок.

Несмотря на широкий интерес к проблемам речевой коммуникации, ощущается дефицит учебных курсов и пособий в области дизайн-обучения. В книжных магазинах представлено множество книг по деловому общению, авторы которых психологи или специалисты в области управления. Учебников для российских дизайнеров-консультантов нет. В этой связи можно отметить однообразие терминологии, используемой студентами при защите дипломных проектов в тех вузах, где не проводится тренинг «искусство защиты проекта».

Вербальный язык дизайнера-консультанта должен демонстрировать ряд компетенций, которые формируются в период обучения в учебном заведении. Вот некоторые из них: легкость общения, быстрота мышления, способность найти адекватное объяснение той или иной преимущественной характеристике дизайна в различных предметных комплексах.

Параллельно вербальному формируется визуальный язык – инфографика. Знаково-символьный язык сообщений – инфографика все чаще используется на телевидении, сайтах, в газетах и мобильных приложениях для того, чтобы объяснить и проиллюстрировать сложные статистические данные. Диаграммы, карты, схемы, графические символы облегчают восприятие информации и позволяют повысить эффективность коммуникации

визуальными приемами. Решением данной задачи занимаются графический дизайнер, дизайнер-менеджер, работающие в медиасреде.

Но в целом информационная эстетика дизайна пока не стала нормой нашей жизни, она не проникла в различные слои населения. Пример из практики: когда в Подмоскovie сходит снег и обнажается вся неприглядность равнодушного отношения жителей и административного аппарата к состоянию окружающей среды, возникает вопрос: а знают ли люди, живущие в дачных поселках и небольших городах, где, в отличие от мегаполиса, нет наемных дворников, что существует непреложный закон дизайна – чистота и эстетика окружающей территории? Они не знают, потому что дизайнеры никогда не проводят бесед с молодежью в школах, колледжах, не разработаны циклы 10-минутных лекториев перед киносеансами, встреч с жителями сельских улиц, дачных поселков. Дизайн пока фигурирует на выставочных площадках, на международных форумах, в проектах модернизации мегаполисов и крупных городов. Наша задача – адаптировать норматив эстетики дизайна, формирующего визуальную культуру окружающей среды, к нормативу бытовой культуры разных слоев населения нашей страны.

В пространстве дизайн-индустрии, проектно-экологической культуры первой четверти XXI века существует проблема целенаправленного вербального общения. Заимствования, массивно проникающие в терминологию отечественного дизайна, требуют адаптации к различным слоям населения. В этой связи повышается роль эстетики формулировок в вербальном

языке дизайна. Необходимы методические разработки, проекты нормативов дизайна бытовой культуры, прилегающей территории, понятные для разных слоев населения.

Таким образом, речевые коммуникации дизайнеров мы рассмотрели с нескольких сторон: с точки зрения этикета делового общения, важного для профессионального уровня контактов; с позиции эстетики формулировок, необходимых в ситуации обоснования новизны дизайнерских дипломных проектов; в контексте взаимодействия дизайнеров с различными слоями населения по модернизации визуальной культуры окружающей среды. Проблема разработки терминологического аппарата и эстетики формулировок, важных для дальнейшего развития отечественного дизайна, требует внимания со стороны магистров, аспирантов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бублик Н.В. К проблеме коммуникации в дизайне // ФГБОУ ВПО «Уральская государственная архитектурно-художественная академия». Екатеринбург, 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archvuz.ru/2012_22/98. (дата обращения: 20.04.2014)
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация : Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2008. 272 с.
3. Коломоец Г.П. Дизайн в современном социокультурном пространстве. Автореф. дис. ...канд. культурологии. Краснодар, 2003. 24 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – 233 с.
5. Мамина Р.И. Деловой этикет: сущность, структура, функции: философско-культурологический анализ. Автореф. дис. ...докт. филос. наук. М., 2005. 24 с.
6. Назаренко Е.Б. Компетентностно-дидактическая система обучения профессиональному сервис-общению. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2011. 24 с.
7. Первое российское исследование: Роль дизайна в бизнесе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://design-management.ru>. (дата обращения: 20.04.2014)
8. Сидоренко В.Ф. Дизайнерские методы познания [Электронный ресурс] // Дизайн в общеобразовательной системе. Режим доступа: <http://rosdesign.com/design>. (дата обращения: 24.04.2014)

РАЗДЕЛ III. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.37

Леонова С.В.

Московский государственный областной университет

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье отражены аспекты психологической готовности к школьному обучению, среди которых основными являются эмоционально-волевая, мотивационная, коммуникативная, интеллектуальная. Особое внимание уделяется вопросу психологической готовности к школе заикающихся детей. Автором раскрыта взаимосвязь феномена фиксированности на дефекте с формированием особенностей личности заикающихся, коммуникативных трудностей, влияющих на отношения со сверстниками, адаптации к новым условиям окружающей среды. В статье предложены творческие приемы и методы, способствующие успешной интеграции заикающихся детей в условиях общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: психологическая готовность к обучению, заикание, феномен фиксированности на дефекте, интеграция, психогимнастика, сказкотерапия.

S. Leonova

Moscow State Regional University

FORMING STUTTERING CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO SCHOOL WITHIN THE INTEGRATION PROCESS AT A COMPREHENSIVE SCHOOL

Abstract. The article studies some aspects of psychological readiness to studying at school, such as: emotional- volitional, motivational, communicative, and intellectual. Special attention is paid to psychological readiness to school of children with stuttering problems. The author discovers the interconnection between the phenomenon of fixing attention on a defect and the development of different personal features and communicative troubles of stuttering children. These aspects have an influence on the children's relations with coevals and adaptation to new conditions of the environment. There are also creative techniques and methods to be used to assist social integration of stuttering children who study at a comprehensive school.

© Леонова С.В., 2014.

Keywords: psychological readiness to studying at school, stuttering, phenomenon of fixing attention on a defect, process of integration, psychological exercises, fairytale therapy.

Психологическая готовность детей к обучению в школе – предмет многочисленных исследований отечественной психологии (Л.И. Божович, Л.А. Венгер Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Н.Г. Салмина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.). Готовность ребенка к системному обучению в школе («школьная зрелость») – это тот тип морфологического, функционального и психического развития ребенка, при котором требования систематического обучения не будут чрезмерными и не приведут к нарушению здоровья ребенка. Школьная зрелость связана с овладением умениями, знаниями, способностями и мотивами, которые необходимы для оптимального уровня усвоения школьной программы. Отечественные психологи подчеркивают, что у ребенка дошкольного возраста не может быть «школьных» качеств в их чистом виде, т. е. психологических черт, собственных школьнику, поскольку они, как и любые психические образования, складываются в ходе той деятельности, для которой они необходимы, т. е. учебной [2; 3].

В школе за последнее время произошли серьезные преобразования, введены новые программы, изменилась структура школы. Все более высокие требования предъявляются к детям, идущим в первый класс. Развитие в школе альтернативных методик позволяет обучать детей по более интенсивной программе. Поэтому психологическая подготовка ребенка к обучению в школе на современном этапе

является важнейшим шагом воспитания и обучения дошкольника в ДОУ и семье. Задача выявления содержания психологической готовности к школе – установление предпосылок собственно «школьных» психологических качеств, которые могут и должны быть сформированы у ребенка к моменту поступления в школу.

Общая статистка медицинского обследования детей, проводимая в образовательных учреждениях, выявляет все большее количество дошкольников, страдающих различными неврологическими расстройствами, в частности заиканием. Современный взгляд на заикание не ограничивается рассмотрением его как изолированного речевого расстройства. Не существует речевого нарушения самого по себе, оно всегда предполагает личность и психику конкретного индивидуума со всеми присущими ему особенностями. Исследователями психолого-педагогического направления заикание определяется прежде всего как коммуникативное нарушение речи [5; 7]. Затрудняя свободное речевое общение заикающегося ребенка с окружающими людьми, речевой дефект выделяет его среди нормально говорящих сверстников, накладывает свой отпечаток на поведение и развитие личности.

Одним из самых критических моментов, обостряющих заикание, является поступление в школу. При увеличении речевой нагрузки, усложнении жизненной ситуации, когда надо принимать активное участие в общественной жизни класса и школы,

речевая неполноценность особенно ощутима. Фиксированность на своем дефекте, приводящая к страху речи (логофобия), мучительно переживается школьником и является фактором, ухудшающим состояние речи и усугубляющим болезненные черты характера. В.И. Селиверстовым [7] предложена модель возникновения и развития феномена фиксированности с позиции интегрального взаимодействия психических процессов, состояний, свойств и действий у заикающихся. Она позволяет прогнозировать трудности в формировании готовности к школьному обучению для детей с большой степенью фиксированности на своем дефекте.

Таким образом, заикание рассматривается не только как речевое нарушение, но и как нарушение, затрагивающее все стороны психики, проблема психологической готовности к школе заикающихся детей приобретает

особую значимость [1]. В связи с вышеперечисленным было проведено исследование в трех группах детей: заикающихся, с нормальным речевым развитием, с задержкой психического развития (ЗПР). Учитывая, что психологическая готовность к школьному обучению – системный феномен, имеющий сложную, многокомпонентную структуру, для ее изучения применялся целый методический комплекс по разным направлениям готовности ребенка к школе (мотивационная, интеллектуальная, эмоционально-волевая, коммуникативная).

Обобщенные результаты исследования обследуемых групп показали, что сформированная мотивационная готовность к школе (I и II уровень) в большей степени имеется у нормально развивающихся и заикающихся детей (94% и 87%). У группы с задержкой психического развития 39% детей обладают этой готовностью.

Таблица 1

Мотивационные предпочтения детей из различных групп

Тип мотива	Количество карточек, выбранных детьми		
	Дети с заиканием	Нормально развивающиеся дети	Дети с задержкой психического развития
Учебно-познавательный	20	24	9
Трудовой	16	20	18
Игровой	25	18	33

Полученные данные изучения интеллектуальной готовности (методики Пьерона – Рузера, матрицы Равена) свидетельствовали о том, что дети с заиканием и нормально развивающи-

еся дети имеют примерно одинаковые показатели интеллектуальной готовности к школе, а дети с задержкой психического развития отстают от них по этому параметру.

Таблица 2

**Результаты исследования интеллектуальной готовности
(методика Пьерона-Рузера)**

Группы детей	Оценка выполненного задания (чем выше оценка, тем хуже выполнено задание)	Количество символов, обработанных за 2 минуты (среднее статистическое)
Дети с заиканием	5, 8	44
Нормально развивающиеся дети	0,53	50
Дети с задержкой психического развития	8,9	32

Таблица 3

Средние показатели успешности выполнения матрицы Равена

	Дети с заиканием	Нормально развивающиеся дети	Дети с задержкой психического развития
Результаты выполнения	9,1	9,9	4,2

В ходе исследования уровня тревожности были получены следующие результаты. Значительная часть дошкольников, страдающих заиканием, обнаружили высокий или средний уровень тревожности: 67% детей показали индекс тревожности, равный 30% – 78,57%. Оставшиеся 33% детей обнаружили низкий уровень тревожности. Нормально развивающиеся дети и дети с ЗПР не показали результатов выше 30% (низкий уровень тревожности).

Результаты исследования коммуникативной готовности показали низкий ее уровень у заикающихся детей (преобладает дошкольный тип готовности). Дети с нормальным развитием показали более высокие результаты: коммуникативная готовность у них сформирована на достаточно хорошем уровне (учебный и предучебный типы). Коммуникативная готовность у детей с задержкой психического развития у большей части группы не сформирована.

Таблица 4

Результаты диагностики коммуникативной готовности

Тип коммуникативной готовности		Дети с заиканием(%)	Нормально развивающиеся дети(%)	Дети с задержкой психического развития (%)
Сформированная готовность	Учебный тип	13, 33	13,33	6,67
	Предучебный тип	20	46,67	13,33
Несформированная готовность	Псевдоучебный тип	0	0	6,67
	Дошкольный тип	66,67	13,33	73,33

Диагностика вербального интеллекта выявила, что заикающиеся дети отстают от ровесников, не страдающих заиканием, по уровню вербальной активности. Показатели коэффициента вербальной активности у нормально развивающихся детей и детей с задержкой психического развития попадают в диапазон высоких значений.

Таким образом, заикание – вид речевого расстройства, оставляющий сохранными основные психические функции ребенка, в то же время состояние эмоциональной сферы таких детей характеризуется высоким уровнем тревожности, коммуникативными особенностями, что создает трудности адаптации к новым условиям школьного обучения.

Для успешной интеграции заикающегося ребенка в общеобразовательное школьное учреждение работа педагогов в подготовительной группе должна быть направлена на формирование у таких детей:

- правильных представлений о школе и учении,
- положительного эмоционального отношения к школе,
- опыта учебной деятельности.

С этой целью в учебно-воспитательном процессе используются различные формы и методы работы: экскурсии в школу, беседы о школе, чтение рассказов и разучивание стихов школьной тематики, рассматривание картинок, отражающих школьную жизнь, и беседы по ним, рисование школы «В какой школе я хочу учиться». Большой эмоциональный след оставляют праздники, проводимые в дошкольных образовательных учреждениях, направленные на формирование у ребенка осознания самого себя

школьником.

В процессе формирования плавности речи у заикающихся детей на логопедических занятиях включаются по 3–5 комбинированных творческих приемов и методов с применением психогимнастик (развитие невербальных способов общения, широты эмоциональной выразительности), техник и приемов саморегуляции; сказкотерапии (по методике Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой); изодейтельности (работа с цветом, формой, абстракцией – элементы теории решения изобретательских задач); элементов групповой дискуссии. В своей совокупности они представляют собой блок занятий, направленных на эмоциональное, коммуникативное развитие детей и развитие творческого воображения.

1. Эмоциональное развитие. Основная цель данного направления – ввести ребенка в сложный мир человеческих эмоций, помочь прожить определенное эмоциональное состояние, объяснить, что оно обозначает. Содержательно зона ближайшего развития эмоциональной сферы старшего дошкольника может включать в себя умения произвольной регуляции собственных эмоций и чувств, способность к их рефлексии, способность понимать эмоциональные состояния другого человека, умение адекватно выражать свое настроение и др. Накапливая определенные моменты «проживания» и фиксации на каком-либо чувстве, ребенок может создать свой «эмоциональный фонд», с помощью которого он сможет ориентироваться в собственных чувствах и в чувствах людей, которые его окружают.

В ходе работы дети опосредованно знакомятся с навыками релаксации и

саморегуляции. Это создает условия для формирования у них способности управлять своим эмоциональным состоянием. Обсуждение и «проживание» в игровой форме ситуаций, вызывающих негативные эмоции, повышают эмоциональную устойчивость ребенка, что помогает ему легче переносить аналогичные, но более мощные воздействия в реальной жизни.

Поскольку эмоции заразительны, коллективное сопереживание усиливает их и позволяет получить более яркий опыт «проживания» эмоциональных ситуаций.

2. Коммуникативное развитие. В число основных компонентов коррекционного воздействия по формированию на логопедических занятиях психологического новообразования – произвольности коммуникации – входят: сюжетно-ролевые игры; игры с правилами; игры и упражнения, моделирующие учебные задания. Большое значение для психологической подготовки детей к учебной деятельности имеет сюжетно-ролевая игра «Школа». Каждый ребенок должен обязательно побыть в роли ученика и в роли учителя. Последняя даст ему возможность понять позицию настоящего учителя, что очень важно для успешного обучения в школе. Логопед показывает детям примеры взаимодействия учеников между собой, учит их слушать друг друга, понимать, подчинять индивидуальную деятельность задачам и целям коллективной. Широко используется для формирования кооперативно-соревновательного уровня общения совместная деятельность-игра, при которой дети должны согласовывать свои действия при решении общей задачи. В играх и упражнениях, модели-

рующих учебные задания, активность ребенка направляется на овладение способами действия, а не на достижение практических результатов. Полноценная деятельность в данном случае возможна лишь при контроле самим ребенком выполнения задания (сличение с образцом, соотнесение с вербальной инструкцией). В завершение проходит оценка результатов деятельности. Такие упражнения содержат все компоненты учебной деятельности и имеют большую дидактическую ценность.

3. Развитие творческих способностей. Цель данного направления – развитие воображения и творческого потенциала дошкольников; осознание собственных творческих возможностей; преодоление барьеров, препятствующих актуализации творческих ресурсов. Творчество – одна из содержательных форм психической активности детей, которую можно рассматривать как универсальное средство развития индивидуальности, обеспечивающее устойчивую адаптацию к новым условиям жизни; как необходимый резерв сил для преодоления стрессовых ситуаций и активного творческого отношения к действительности. Основу занятий составляют творческие сюжетные игры (ТСИ) с использованием метода сказкотерапии [4]. Создавая собственную сказку, ребенок утверждает свою способность к творческому мышлению: учится преодолевать трудности, возникающие на пути решения задач, и находить разные варианты выхода из сложных ситуаций. Ребенок проецирует на сказочных героев реальные взаимоотношения, существующие в его жизни, и чувства, которые он испытывает в связи с этим.

Таким образом, в сказках могут «проигрываться» внутренние конфликты и варианты взаимоотношений ребенка с окружающим миром.

Для развития воображения и умения передавать свой творческий замысел детям зачитываются характеристики необычных сказочных персонажей, предлагается представить и изобразить их. На следующем занятии дети обыгрывают действия нарисованных героев, вырезают их, придумывают сюжетные сценки. В рамках работы по обучению творческому рассказыванию дети учатся придумывать сказки по предложенному взрослым началу, изменять заимствованные из сказок ситуации, придумывать новое окончание сказке, сочинять сказки «наоборот».

Кроме занятий, необходимо проводить беседы с учителями, в чьих классах будут обучаться заикающиеся дети. Беседы могут включать рекомендации по поведению педагога в отношении заикающегося ребенка:

– заикающегося ученика не следует обособливать от остальных детей в процессе учебной деятельности и ставить его в видимые исключительные условия; опрашивать заикающегося ученика рекомендуется так же, как и всех учащихся. Чтобы уложиться во времени, учитель должен специально наметить день, когда будет спрашивать заикающегося ученика;

– нужно вовлекать заикающихся детей в общественную деятельность, в художественные виды деятельности (рисование, пение);

– при необходимости воспитывать культуру поведения класса во время ответов заикающегося учащегося и т.п.

Таким образом, коррекционная работа с заикающимися детьми должна быть многоплановой и направлена не только на преодоление речевого дефекта, но и на воспитание качеств личности, необходимых для успешной интеграции в среду нормально говорящих сверстников в школе. Проблема формирования психологической готовности заикающегося ребенка к школе остается актуальной и имеет перспективу разработки программ психолого-педагогического сопровождения таких детей в школьном образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование СПб., 2009. 688 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 2008. 613 с. 3. Диагностика готовности ребенка к школе : Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Н.Е. Вераксы. М., 2010. 112 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб., 2013. 320 с.
5. Леонова С.В. Клинико-психолого-педагогическая характеристика заикающихся школьников // Логопед. 2004. № 2. С. 70–76.
6. Марахова В.А. Основные трудности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 3. С. 23–26.
7. Селиверстов В.И., Денисова О.А. Детская логопсихология. М., 2008. 175 с.

УДК 373.2:376.1-058.264

Шилова Е.А.*Московский государственный областной университет*

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье раскрывается важный для современной педагогики вопрос здоровьесбережения и здоровьесобогащения ребенка с проблемами речевого развития. Автор отмечает, что заикание – одно из наиболее сложных нарушений речи, отрицательно сказывающееся на всем процессе социализации ребенка. Проведенное исследование показывает, что работа по устранению заикания у детей наиболее эффективна, если она носит комплексный лечебно-оздоровительный и коррекционно-воспитательный характер. Автор аргументировано доказывает, что у дошкольников процесс коррекции заикания, речевого развития и воспитания должен осуществляться в условиях взаимодействия всех специалистов дошкольного учреждения, родителей ребенка с использованием здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, заикание, комплексный подход, здоровьесберегающие технологии, реабилитация, социализация.

E. Shilova*Moscow State Regional University*

A COMPREHENSIVE APPROACH TO THE CORRECTION OF PRESCHOOLERS' STUTTERING BY MEANS OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES

Abstract. The article covers an important for modern pedagogy and psychology problem of health-saving and health-enrichment of a child with speech development problems. The author mentions that stuttering is one of the most complex disorders of speech affecting the whole process of a child's socialization. The research conducted shows that the work on correcting children's stuttering becomes most effective only when it has a therapeutic health-improving and corrective- educational nature. The author convincingly proves that the process of preschoolers' stuttering correction, as well as the process of speech development and upbringing should be performed in interaction among all preschool specialists, parents, and a child using health-saving technologies.

Keywords: preschoolers, stuttering, comprehensive approach, health-saving technologies, rehabilitation, socialization.

Главным богатством любого государства является здоровье. В последние годы ученые отмечают увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья. В документах Министерства образования московской области говорится, что за последнее десятилетие сформировались устойчивые негативные тенден-

ции в динамике основных параметров здоровья детей: высокий уровень заболеваемости новорожденных, увеличения количества детей-инвалидов [9].

В этих условиях большое значение приобретает проблема здоровьесбережения детей, которая отражает современные подходы к деятельности по сохранению и укреплению здоровья детей дошкольного возраста. По уставу ВОЗ здоровье – это состояние душевного, физического и социального благополучия человека. Данное определение указывает на тесную взаимосвязь здоровья и социализации ребенка, что является особенно важным для детей с ограниченными возможностями здоровья, а в частности для детей с нарушениями темпо-ритмической организации речи. Заикание – наиболее сложное нарушение речи. Нарушение речевой функции создает трудности для формирования личности ребенка, его взаимодействию с окружающим миром, тем самым препятствуя процессу социализации. Работа по устранению заикания у детей наиболее эффективна, если она носит комплексный лечебно-оздоровительный и коррекционно-воспитательный характер. Этот подход рассматривается в работах Л.И. Беляковой, С.В. Леоновой, С.А. Мироновой, В.И. Селиверстова, Н.А. Чевелевой и др. [3, с. 39; 7, с. 43; 8, с. 18; 10, с. 45].

Цель комплексной реабилитации заикающихся дошкольников заключается в создании специальных условий, способствующих коррекции всего симптомокомплекса заикания, что способствует нормализации темпа речи. В России накоплен достаточный опыт работы с заикающимися детьми в условиях дошкольных образовательных учреж-

дений. Достаточную эффективность показали существующие методики работы с заикающимися дошкольниками (С.А. Миронова, В.И. Селиверстов, Н.А. Чевелева), а также методические разработки по реализации коррекционных задач комплексной системы реабилитации заикающихся дошкольников (С.В. Леонова, Е.А. Шилова и др.) [11, с. 27]. Однако необходимо дальнейшее совершенствование коррекционно-развивающего воздействия. В настоящее время актуальным является разработка и внедрение в педагогическую практику здоровьесберегающих технологий, позволяющих усилить эффективность педагогического и коррекционного воздействия в дошкольном возрасте [2, с. 45; 4, с. 21]. Использование в работе с заикающимися детьми здоровьесберегающих технологий: дыхательной гимнастики, упражнений для релаксации, гимнастики пробуждения, двигательных разминок, упражнений по биоэнергопластике, элементов самомассажа, су-джок терапии, психогимнастики, позволит создать условия для повышения эффективности коррекционного воздействия [1, с. 79; 5, с. 40; 6, с. 37].

С целью апробации здоровьесберегающих технологий в системе комплексных мероприятий в работе с заикающимися дошкольниками было предпринято экспериментальное исследование. Экспериментальная работа проводилась в средней группе для заикающихся дошкольников в течение года. В эксперименте приняли участие 14 дошкольников в возрасте 4–5 лет с заиканием. Результаты анализа медицинской документации и логопедического обследования испытуемых показали, что практически у всех испы-

туемых заикание средней степени выраженности. По проявлениям клинической картины невротическое заикание (80% испытуемых) преобладало над неврозоподобным (20% испытуемых). Судороги клонического характера были констатированы у 70% испытуемых. Тонические и смешанные судороги наблюдались в речи 30% испытуемых. Для речи дошкольников с заиканием были характерны нарушения просодической стороны речи; плавности, паузации, интонационной выразительности, логического ударения, что было обусловлено судорожными двигательными расстройствами. Речь испытуемых характеризовалась аритмичностью. У 60% детей наблюдалась эмболофразия, которая возникала в результате повышенного нервного возбуждения. Моторные уловки наблюдались у 40% испытуемых. Они возникали вследствие распространения судорог из речевого отдела на другие мышцы тела. В процессе речевой коммуникации дети часто моргали или закрывали глаза в момент судороги, теребили края одежды, наклоняли вперед с усилием голову, подергивали плечом и пр.

С учетом результатов констатирующего эксперимента был организован формирующий эксперимент. Поскольку целью формирующего эксперимента являлось определение эффективного содержания комплексного подхода к коррекции заикания у детей дошкольного возраста с использованием здоровьесберегающих технологий, были сформулированы положения, определяющие методические подходы к экспериментальному обучению:

– коррекционно-педагогическое воздействие строилось с учетом клинической природы заикания, инди-

видуальных психофизиологических особенностей, проявлений речевого нарушения каждого ребенка;

– работа осуществлялась как комплексное, системное, последовательное, целенаправленное, сознательное и активное взаимодействие всех участников коррекционного процесса.

Коррекционно-образовательное воздействие в условиях логопедической группы предполагало совместную деятельность логопеда, воспитателя, медицинского работника, родителей при организации лечебно-оздоровительных и коррекционно-воспитательных мероприятий с целью эффективного воздействия на физиологическую и психологическую симптоматику заикания. Работа организовывалась по следующим направлениям:

1. Коррекция психологических симптомов заикания: нормализация темпа речи, формирование речевых средств, профилактика фиксированности на своем дефекте, развитие психических процессов дошкольников с заиканием в процессе проведения занятий логопедом и воспитателем.

2. Организация здоровьесберегающего режима в коррекционно-образовательном процессе с целью нормализации состояния нервной системы, физического здоровья, общей и речевой моторики дошкольников (учитель-логопед, воспитатель, медсестра). Ведущая роль в организации и проведении коррекционной работы принадлежала учителю-логопеду.

Всеми специалистами совместно был обсужден план комплексной реабилитации и распределены функциональные обязанности. Логопедом и воспитателем был составлен перспективный план по коррекции речи заикающихся

дошкольников средней группы с опорой на систему воспитания и обучения заикающихся дошкольников, разработанную С.А. Мироновой [8, с. 30]. В соответствии с системой выделялось четыре этапа коррекционной работы: использование простейшей самостоятельной ситуативной речи на занятиях; упражнение в самостоятельной ситуативной речи; овладение развернутой ситуативной речью; переход к доступной контекстной речи. При организации работы на каждом этапе большое внимание уделялось созданию условий для укрепления и сохранения здоровья, для полноценного физического развития детей. Это предполагало обеспечение условий для жизни и деятельности детей, отвечающих санитарно-гигиеническим нормативам: соответствующий возрасту режим сна и бодрствования, проведение закаливающих мероприятий, рациональное, полноценное питание, витаминизация, правильное проектирование, освещение пространства, соответствующая возрасту детей мебель, воздушный режим, кварцевание помещений, ароматерапия. Контроль за выполнением санитарно-гигиенических норм осуществлялся медицинской сестрой.

Логопед и воспитатель с первого этапа работы активно использовали на занятиях здоровьесберегающие технологии. Все упражнения, проводимые в рамках здоровьесберегающих технологий, органично включались в занятия и способствовали реализации основных задач работы логопеда и воспитателя с заикающимися дошкольниками. Использование педагогами здоровьесберегающих технологий в коррекционном процессе обеспечивало оптимальный двигательный режим и способство-

вало предупреждению гиподинамии (динамические паузы в процессе занятий, утренняя гимнастика, подвижные игры); снятию психического и мышечного напряжения, коррекции моторных и речевых функций (артикуляционная, пальчиковая гимнастики, самомассаж, дыхательная гимнастика, упражнения для релаксации, гимнастика пробуждения, зрительная гимнастика, су-джок терапия, психогимнастика, упражнения по биоэнергопластике).

Рассмотрим подробнее, как здоровьесберегающие технологии реализовывались в коррекционном процессе. Точечный массаж и самомассаж являлся обязательной составной частью занятия логопеда и воспитателя и проводился в начале занятия. Известно, что массаж биологически активных точек улучшает кровообращение и нормализует различные процессы в организме; воздействует на органы и системы, связанные с речевой функцией; способствует преодолению артикуляторных, дыхательных и голосовых расстройств [1, с. 80]. На первых занятиях детьми под руководством логопеда были освоены основные приемы массажа биологически активных точек лица. На последующих занятиях дошкольниками проводился самомассаж под контролем логопеда, воспитателя. Эффективным приемом является и самомассаж кистей и пальцев рук, который проводился в «сухом бассейне». Это способствовало стимуляции тактильных ощущений, нормализации мышечного тонуса, формированию произвольных, координированных движений пальцев рук, увеличению объема и амплитуды движений пальцев рук. Для создания сухого бассейна использовалась небольшая емкость,

которая наполнялась песком или горохом, фасолью, чечевицей. Детям предлагалось: ладошками скользить по поверхности, выполняя круговые и зигзагообразные движения. Поставить ладонь на ребро и выполнить те же движения. Выполнить движения каждым пальцем. Самомассаж в сухом бассейне сопровождался небольшими стихотворными текстами, что способствовало формированию речевого дыхания заикающихся.

Повышению физической и умственной работоспособности дошкольников способствовало использование су-джок массажеров [6, с. 36]. Массажные шарики, металлические колечки, «Чудовалик», использовались на занятии одновременно с упражнениями в сопряженной, отраженной, вопросно-ответной формах речи. Это создавало условия для более высокого уровня двигательной активности мышц и возможности плавного речевого высказывания.

Развитию тонких, дифференцированных движений пальцев рук способствовал «театр пальчиков и языка» [5, с. 37]. Очень нравились детям двигательные упражнения, проводимые в быстром темпе и сопровождаемые задорными стихотворениями: рисование на ладошке, спине соседа, манке, песке; выкладывание фигур из крупы. С большим интересом и азартом дети выполняли различные двигательные упражнения и сопровождали это сначала ритмизованной, а затем разноритмичной речью. Задания превращались в занимательную игру: «как пальчики поют», «как пальчики строят» и т. д.

Положительный эмоциональный настрой, большой психокоррекционный эффект вызывали игры с использованием изобразительной дея-

тельности. При выполнении панно по лексической теме занятия детям предлагалось рисовать пальчиком, косточкой, ракушкой, пуговицей. Изобразительная деятельность дошкольников соединялась с упражнениями сначала в ситуативной речи, а затем создавались условия для продуцирования самостоятельной контекстной речи.

Обязательным элементом логопедических занятий являлась дыхательная гимнастика. Это метод является оздоровительным, поскольку способствует насыщению кислородом коры головного мозга и улучшению работы всех центров. Приступая к развитию речевого дыхания, отрабатывался глубокий вдох и плавный, долгий ротовой выдох. Этому способствовали игры: «Дорожка для зайчика» (на манке), «Воздушный шар» (надувание шарика), «Вьюга» (раздувание ватных шариков), «Морской бой» (бумажные кораблики на воде), «Кто быстрее?» (бумажные игрушки, подвешенные на ниточках). Работа по формированию речевого дыхания проводилась совместно с артикуляционной гимнастикой, направленной на укрепление мышцы языка, губ, нижней челюсти, что способствовало выработке хорошей дикции.

Гармоничному распределению биотоков в организме способствовали упражнения по биоэнергопластике. Основу этих упражнений составляет соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки. При систематическом использовании упражнений по биоэнергопластике на логопедических занятиях наблюдались положительные изменения психологической структуры личности ребенка: улучшение памяти, внимания, мышления, речи; укрепление нервной систе-

мы, что положительно сказывалось на нормализации темпа речи.

Большинству заикающихся детей свойственны нарушения равновесия между процессами возбуждения и торможения, нестабильность эмоционально-волевой сферы, двигательное беспокойство, моторная неловкость, зрительно-моторная дискоординация и, как следствие, нарушение темпо-ритмической организации речи. Преодолеть ребенку эти проблемы помогали речедвигательные упражнения с элементами психогимнастики. Регулярное проведение таких упражнений позволяло выработать правильное речевое дыхание, стабилизировать общий тонус организма, развивать общую, мелкую, артикуляционную моторику, нормализовать ритмико-интонационную сторону речи, повысить речевую активность в разных речевых ситуациях.

Эти упражнения использовались во время динамических пауз и были связаны с темой занятия. Так, при изучении темы «Зима», детям предлагалось превратиться в снежинки. От сильной выюги они кружились и «падали» на землю. Каждой «снежинке» предлагалось описать свои чувства, когда, упав на землю, она начинает таять. Аналогично по теме «Грибы» дети становились тем или иным видом гриба и описывали свои эмоции, возникающие при встрече с человеком. Благодаря этим упражнениям развивалась эмоционально-психическая сфера, ребенок учился проявлять и описывать разные чувства, сопереживать. В результате тренировалась плавность речи в эмоционально значимой для ребенка ситуации.

Повторное обследование детей по окончании экспериментального обучения показало, что у всех испытуемых

наблюдалась положительная динамика в формировании навыка плавной речи. Дети перестали использовать моторные уловки, эмболофразию, стабилизировалась эмоционально-волевая сфера.

Таким образом, включение в коррекционный процесс здоровьесберегающих технологий способствует эффективному преодолению физиологической и психологической симптоматики заикания, что положительно влияет на становление личности ребенка в целом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аммосова Н.С. Самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями к школе // Логопед. 2004. № 6. С. 78–82.
2. Акименко В.Н. Развивающие технологии в логопедии. Ростов н/Д, 2011. 109 с.
3. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Логопедия. Заикание. М., 2001. 320 с.
4. Добророднова О.В., Константинова С.А., Медведева Е.А. Здоровьесберегающие мероприятия в системе коррекции речевых нарушений // Логопед. 2012. № 4. С. 19–25.
5. Ерошкина С.Т. Пальчиковый игротренинг // Логопед. 2007. № 4. С. 37–41.
6. Ивчатова Л.А. Суджок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми // Логопед. 2010. № 1. С. 36–38.
7. Леонова С.В. Психолого-педагогическая коррекция заикания. М., 2004. 128 с.
8. Миронова С.А. Обучение и воспитание заикающихся дошкольников. М., 1982. 185 с.
9. Региональная стратегия действий в интересах детей в московской области на 2013–2017 годы [Электронный ресурс] // URL:http://www.garant.ru/hotlaw/mos_obl (дата обращения: 08.05.2014)
10. Селиверстов В.И. Заикание у детей. Психокоррекционные и дидактические основы логопедических занятий. М., 2001. 2008 с.
11. Шилова Е.А. Замотаева С.А. Как работать с заикающимися дошкольниками. – М., 2003. 128 с.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 37 (092) Липский И.А.

Степанова Л.А., Смorchкова В.П.

Московский государственный областной университет

ВСПОМИНАЯ УЧЕНОГО (ПАМЯТИ И.А. ЛИПСКОГО (1949-2013))

Аннотация. Статья посвящена памяти одного из флагманов отечественной социально-педагогической науки и практики – Игоря Адамовича Липского. Анализируется его вклад в развитие теории и методологии социальной педагогики, рассматриваются продуктивные идеи и результаты исследований ученого, касающиеся перспектив развития социальной педагогики в триединстве: как области знания, практики и сферы профессионального образования. Особое внимание при этом уделяется публикациям, в которых прогнозируется будущее социальной педагогики с точки зрения так называемых «методологических рисков» – противоречий и трудностей, сопровождающих процесс ее становления и утверждения в этом триединстве.

Ключевые слова: И.А. Липский, социальная педагогика, методология социальной педагогики, методологические риски социальной педагогики, стандарты высшего профессионального образования.

L. Stepanova, V. Smorchkova

Moscow State Regional University

RECALLING A SCIENTIST (IN MEMORIAM I.A. LIPSKIY (1949-2013))

Abstract. The article is dedicated to the memory of one of the flag officers of domestic social-pedagogical science and practice - Igor Adamovich Lipskiy. His contribution to the development of the theory and methodology of social pedagogy is analyzed. The authors examine the productive ideas and the results of studies of the scientist, which concerned the perspectives of social pedagogy development uniting its three spheres: as a sphere of knowledge, sphere of practice and sphere of vocational education. Special attention in this case is paid to the publications, which forecast the future of social pedagogy from the point of view of the so-called “methodological risks” - contradictions and difficulties accompanying the process of its formation and assertion in this trinity.

Keywords: I.A. Lipskiy, social pedagogy, methodology of social pedagogy, methodological risks of social pedagogy, standards of higher vocational education.

Около года назад не стало Игоря Адамовича Липского – доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации, академика РАЕН, вице-президента Всероссийской ассоциации социальных педагогов, члена редакционной коллегии журнала «Социальная работа».

© Степанова Л.А., Смorchкова В.П., 2014.

И.А. Липский – один из наиболее известных ученых в области социальной педагогики, принимавший активное участие в разработке ее базовых теоретических и методологических оснований. В новых культурно-исторических условиях 90-х – начала 2000-х годов, характеризовавшихся кризисными тенденциями в социальной и экономической сферах, И.А. Липский активно включился в мощное профессиональное движение, став вице-президентом Всероссийской ассоциации социальных педагогов и социальных работников (ССОПиР) и одним из разработчиков Кодекса этики этой известной и по сей день организации.

Активно участвуя в деятельности других крупных международных организаций – Научно-методического совета Комиссии по правам человека при Президенте РФ, Российской Международной Федерации социальных работников и учреждений (университет г. Ковентри, Великобритания), Института оборонных исследований США и др., И.А. Липский в своей позиции гражданина и ученого выводил Россию на авторитетный уровень в мировом сообществе.

В эти и в последующие годы он сосредоточил внимание на многомерных проблемах социальной педагогики, в первую очередь, проблемах методологического характера, в разработке которых больше всего нуждалась социально-педагогическая реальность тех лет. Это было также время становления и развития института подготовки социальных педагогов, протекавшее в динамичных культурно-исторических условиях, когда требовалось высказать свое представление о перспективах развития социальной педагогики, о ее

методологических стратегиях, отвечающих требованиям современности в соответствии с происходящими изменениями в социальной, экономической и образовательной политике страны.

И.А. Липский был абсолютно убежден, что «социальная педагогика имеет все основания для своего дальнейшего развития: историко-педагогические (знания, накопленные на предыдущих этапах развития государства и общества); социально-политические (потребности общества и его социальный заказ); научно-практические (разнообразный опыт социально-педагогической деятельности субъектов социума – людей и социальных институтов); научно-теоретические (совокупность в различной степени систематизированных знаний, обобщаемых до уровня теоретического знания) и т. д.» [3, с. 91]. Исходя из этого, вопросы методологии рассматривались им с точки зрения многомерности социальной педагогики: как области социальной практики, как становящейся научной дисциплины и как образовательного комплекса.

Следует отметить, что, отталкиваясь от сущности методологии педагогики как «учении о структуре, логической организации, методах и средствах педагогической деятельности в области теории и практики» [1, с. 10]. И.А. Липский, вместе с тем, считал, что социально-педагогическое знание и практика должны иметь свою специфику методологического анализа. Его концепция строилась на основе системного видения изучения социальной педагогики, которое складывается из совокупности гносеологического, мировоззренческого,

логико-гносеологического, научно-содержательного, технологического и научно-методического уровней. Эта же мысль нашла отражение в одной из сформулированных ученым задач социальной педагогики как научной дисциплины «...развитие социальной педагогикой самой себя (формирование собственных методологических теоретико-методологических и теоретических основ; формирование содержания социально-педагогического науковедения – объекта, предмета, целей, задач, функций, технологий и т. д.» [2, с. 23–24].

В рамках предложенной концепции И.А. Липский одним из первых актуализировал проблемы изучения и использования педагогических потенциалов социума, обратив при этом внимание на противоречия процесса формирования социальной педагогики как научной дисциплины, охарактеризованные им в контексте парадигм социальной педагогики, что способствует уточнению ее сущности и содержания. Основанием же для классификации парадигм «стало выделение преобладающей ее методологической связи с науками и научными дисциплинами в комплексе наук о человеке и обществе» [2, с. 20]. Важным в связи с этим является обоснование и введение в научный оборот *личностно-социально-деятельностного подхода*, сущность которого ученый рассматривает как триединство социальных процессов: социальное развитие личности, социальное воспитание, включение человека в социум и его сопровождение, и социально-педагогическое преобразование этого социума. Неслучайно социальную педагогику ученый определяет как науку и практику гар-

монизации взаимодействия человека и социальной среды.

И.А. Липский считал, что именно такое определение отражает двойственную природу социальной педагогики как части педагогической науки и как отрасли социальной науки, выросшей из педагогической науки и не утратившей с ней связи [там же, с. 21]. Позиция ученого в этом вопросе по-прежнему остается актуальной, поскольку в последние годы получила развитие тенденция смыкания социальной педагогики с другими отраслями знания – психологией, социологией, дефектологией и др., что приводит к размыванию проблемно-исследовательского поля социально-педагогической теории и практики, ее функционала, технологического инструментария, специфики социально-педагогической деятельности и, наконец, специфики социально-педагогического исследования.

Обращает на себя внимание статья И.А. Липского «Методологические риски развития социальной педагогики» (2009), которая, на наш взгляд, незаслуженно заняла довольно скромное место в ряду публикаций, посвященных проблемам теории и практики социальной педагогики. Между тем, эта статья единственная в своем роде, в которой отразилась озабоченность ученого судьбами социальной педагогики как науки и прикладной отрасли в контексте вопросов, касающихся ее вчерашнего, сегодняшнего и завтрашнего бытия. Методологическими рисками ученый называет риски в развитии социальной педагогики, которые определяют стратегии ее развития, при этом «...каждая выбираемая стратегия может привести к разным результатам и

что вероятности тех или иных результатов принимаемого решения известны или могут быть оценены» [3, с. 92]. Выявленные И.А. Липским риски социальной педагогики – это убедительно охарактеризованные проблемы и противоречия, сопровождающие становление и развитие данной отрасли знания и профессиональной деятельности, которые требуют пристального внимания ученых и практиков.

Первый из рисков, на который указывает ученый, – деформация важнейшей стратегической задачи начала 90-х годов, а именно создание института социальной педагогики, проявившаяся в постепенном вытеснении ее из обширной системы жизнедеятельности общества, где требуются профессии типа «человек – человек» – социального обеспечения, культуры, здравоохранения и др. Последствия этой тенденции очевидны: сегодня социально-педагогическая практика формируется преимущественно в ограниченном круге секторов социальной сферы и в образовательно-воспитательных учреждениях. По этому поводу ученый писал: «Подмена государственной стратегической цели создания института социальной педагогики узкими тактическими решениями и привела к тому, что значительно сузился круг субъектов, взаимодействующих на партнерских основаниях с социальным педагогом. По замыслу, социальная педагогика должна была иметь своим субъектом человека, любого человека вне зависимости от возраста, социальной группы, состояния здоровья, ведомственной принадлежности. <...> Нарушение функции сопровождения одними людьми по отношению к другим практически всегда

является причиной появления «педагогических девиантов», социальных сирот (безнадзорных и беспризорных детей), одиночества человека (особенно в его старости), бездомных людей и бродяг» [3, с. 96–97].

В данной связи немаловажным является вопрос субъектного поля социально-педагогической деятельности, особенно в отношении тех людей, с кем взаимодействует социальный педагог. Ученый определяет один из рисков социальной педагогики как риск подмены субъектов социально-педагогической деятельности. И.А. Липским небезосновательно было замечено, что ограничение деятельности социального педагога взаимодействием только с обучающимся ребенком (фактически со школьником) способствует вытеснению социальной педагогики из многих сфер жизнедеятельности общества и, в конечном счете, может привести к нивелированию статуса социального педагога в обществе. При этом следует отметить, что в документах такая позиция аргументировалась соблюдением педагогической традиции, ориентированной преимущественно на ориентацию работы с детьми и молодежью.

Опасения И.А. Липского были не напрасны: в новых стандартах высшего профессионального образования подготовка такого специалиста, как социальный педагог, интегрирована в психолого-педагогическое образование с профилем «Психология и социальная педагогика», что, фактически, лишает социальную педагогику возможности ее развития в собственном, отличающемся теоретической и прикладной спецификой, поле. И хотя в свете новых стандартов функционал

деятельности социального педагога значительно расширен (что, безусловно, является достоинством стандарта), множество социально-педагогических проблем, решение которых на него возложено, не выходит за рамки непосредственного учебного и (или) воспитательного процесса, притом что «по стратегическим замыслам это была педагогическая должность, универсальная по своему назначению и возможностям, по ведомственной, типовой и видовой (учрежденческой) модификации на основе единой квалификационной характеристики» [3, с. 92].

Представленные в стандартах последнего поколения область, объекты, функции и основные направления профессиональной деятельности социального педагога, в которых в силу доминанты психологической диагностики и технологического инструментария слабо просматривается специфика социально-педагогической деятельности и проблемного поля социальной педагогики, подтверждают мысли И.А. Липского и его судьбоносный для социальной педагогики прогноз.

Примечательным, в связи с отмеченным выше, является обсуждение в научно-педагогическом сообществе вопросов модернизации профессионального педагогического образования. Так, в некоторых положениях проекта «Концепции поддержки развития педагогического образования», разработанной в Российской академии образования, предлагается осуществлять подготовку педагогических кадров «для широкой деятельности вне школы, вне системы образования и др.» [6, с. 88]. В дополнение ко всему в системе педагогического образования реко-

мендуется готовить социальных педагогов, педагогов дополнительного и дошкольного образования, педагогов-андрологов и многих других категорий работников [там же, с. 89], т. е. фактически все поле деятельности социального педагога, по сути, предлагается сделать прерогативой профессионального педагогического образования, что фактически актуализирует вопрос, поставленный И.А. Липским в начале 2000-х годов: «Камо грядеши?» («Куда идем?»).

Следует подчеркнуть, что в этой ситуации немалая доля ответственности за издержки в разработке вопросов, способных в наибольшей степени отразить специфику социальной педагогики, особенно в тех сферах жизнедеятельности общества, которые нуждаются в таком специалисте, как социальный педагог, ложится и на само сообщество специалистов, занимающихся ее теорией и практикой. Одна из них – несформированность целостного характера социальной педагогики, проявившаяся в разрыве связей между ее объектом и предметом практики, науки и образования. Разрыв этой связи, по убеждению Липского, «ведет к закрытию и практики, и науки, и образования не только друг от друга, но и от социальной среды в целом» [3, с. 97]. Обоснованность посыла ученого подтверждается тем, что социальная педагогика как область теории и сферы практической деятельности, несмотря на появившееся за последнее десятилетие достаточно большое количество различных моделей, методик и технологий работы социального педагога, далеко не всегда может дать ответы на возникающие, порой чрезвычайно острые, вопросы практики.

Отчетливо данная тенденция проявляется в связи с осмыслением уникального и беспрецедентного по результатам и времени их достижения опыта прошлого, особенно той практики, которая связана с именами выдающихся личностей – А.С. Макаренко и его последователей, С.Т. Шацкого, М.С. Погребинского, И.В. Ионина, В.П. Кащенко и др. В частности, в публикациях, посвященных этому опыту [4; 5], отмечается, что в «современной практике социальной реабилитации несовершеннолетних ключевая и самая плодотворная идея макаренковской педагогики – идея “завтрашней радости”, либо вульгарно трактуется, либо просто остается невостребованной. Сегодняшние воспитанники детских пенитенциарных учреждений практически лишены той радостной перспективы, о которой говорил педагог. И в самой колонии, и особенно за ее пределами они находятся под влиянием старших, более опытных криминалитетов, а после освобождения этих подростков фактически никто не ждет ни в семье, ни в ближайшем окружении, что нередко является основной причиной рецидивов противоправных действий среди несовершеннолетних. Более того, в самих учреждениях, несмотря на их оснащенность неплохими бытовыми условиями, современным оборудованием для занятий учебной, спортивной, досуговой, производственным трудом, нет воспитательной среды, формирующейся по принципу Макаренко: как можно больше требовательности к воспитаннику и как можно больше уважения к нему. И одна и другая составляющая данной установки выдающегося педагога в реальной практике

не образуют единого целого, что является одной из причин криминальной иерархии и связанных с этим провокаций, насилия, закрепления в сознании воспитанников искаженных представлений о себе, своем будущем, которое они не видят вне криминальной или асоциальной среды» [5, с. 6]. Прокатившаяся волна бунтов в российских детских исправительных колониях в 2007 году с жертвами среди воспитанников и сотрудников убедительно свидетельствует о том, что социальная педагогика, как указывал И.А. Липский, «вынуждена искать ответы на проблемы практики, которые возникли намного раньше, чем она сумела их поставить в качестве своих научных проблем<...> В этом случае следует ожидать определенного негативного отношения к социальной педагогике со стороны практических работников и управленческих кадров» [3, с. 100–101].

К сожалению, приходится констатировать, что черты прогноза ученого нашли отражение и в новом стандарте, в котором социально-педагогическое содержание не представлено в его зримом проявлении по отношению к многообразию социальных процессов и институтов, слабо отраженных или вовсе не нашедших своего места в документе.

Одним из актуальных вопросов социально-педагогической теории и практики, которые поднимает И.А. Липский в контексте методологических рисков, является вопрос, касающийся неразвитости интеграционных процессов в теории социальной педагогики, что проявляется в недостатке работ, интегрирующих знание и обогащающих проблематику исследований. В заслугу ученому можно по-

ставить то, что обоснованность своих выводов по данному вопросу он выстроил на основе изучения обширного банка диссертационных работ по социальной педагогике, выполненных в течение довольно длительного периода (1971–2007 гг.). Исходя из этого, важной для перспектив развития социально-педагогической науки является мысль И.А. Липского о том, что неразвитость интеграционных процессов в исследовательских работах «не способствует обогащению всего корпуса научного социально-педагогического знания. Видимо, особую значимость, ценность для социальной педагогики будут представлять работы, интегрирующие накопленные результаты и представляющие их на более высоком уровне теоретического обобщения» [3, с. 103].

Позиция И.А. Липского в этом вопросе, как, впрочем, и в других, отражала его стремление направить социальную педагогику в перспективное русло, поэтому труды ученого, включая базовые учебные пособия (всего 113 работ), отличаются полнотой, они интересны и содержательны. Вместе с тем, И.А. Липский активно поддерживал передовые исследования отечественных ученых, принципиально отвергая псевдоученость. На предложения выступить в роли оппонента диссертационного исследования всегда относился с большой ответственностью, проявляя интерес только к высоконаучным и перспективным работам.

Формально И.А. Липский достиг немалых высот в профессии: был удостоен высоких титулов и знаков отличия, ему довелось общаться с известными людьми в сфере науки, образования и культуры, он выделял-

ся широкой эрудицией, блестящими ораторскими способностями, вызывая неподдельный интерес у аудитории своими выступлениями. В его актив можно записать организацию и проведение многочисленных семинаров, «круглых столов» регионального, всероссийского и международного масштаба. Однако впечатление ученого, удовлетворенного достигнутым, он не производил. В нем, человеке совестливом и интеллигентном, присутствовала обеспокоенность за науку, образование и в целом за страну: он глубоко переживал распад Советского Союза, прекращение финансирования программ гуманитарных исследований, был очень восприимчив к социальной несправедливости (одна из причин того, что предметом интереса стала социальная педагогика). И, конечно же, особую тревогу у него вызывала ситуация с изменением статуса социальной педагогики, перспективы которой ученый видел, прежде всего, с учетом проблем государственного масштаба.

Бесспорно, отечественная наука потеряла крупного ученого, однако в ней И.А. Липский навсегда останется флагманом социально-педагогической науки и практики, глубоко понимающим и отстаивающим свои научные и гражданские позиции. Научное наследие Игоря Адамовича Липского по праву можно считать фундаментом профессиональной и научной подготовки социальных педагогов России, являющегося ценным основанием для дальнейших перспективных исследований.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Краевский В.В. Методология научного исследования : пособие для студентов

- и аспирантов гуманитарных ун-тов. М., 2001. 146 с.
2. Липский И.А. Методологические основы социальной педагогики // Актуальные проблемы теории и практики социальной педагогики. Материалы 9-х научно-педагогических чтений. 25 марта 2006 года. В 2-х ч. М., 2006. Ч. 1. С. 15–26.
 3. Липский И.А. Методологические риски развития социальной педагогики // Социальная педагогика: традиции и инновации: Материалы всероссийского конгресса социальных педагогов с международным участием. 18–21 марта 2009 г. В 4 ч. Ч. 1. Екатеринбург, 2009. С. 91–103.
 4. Сморгачева В.П. Коммуникативная педагогика А.С. Макаренко // [Электронный ресурс]. Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета». Серия «Социальная работа и социальная педагогика», 2013. № 3 URL: [http:// www.evestnik-mgou.ru](http://www.evestnik-mgou.ru) (дата обращения: 02.08.2014)
 5. Степанова Л.А. О методологии исследований педагогического наследия А.С. Макаренко (К 125-летию со дня рождения) // [Электронный ресурс]. // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета». 2013. № 3 URL: [http:// www.evestnik-mgou.ru](http://www.evestnik-mgou.ru) (дата обращения: 02.08.2014)
 6. Чистякова С.Н., Соколова И.И. О проекте «Концепции поддержки развития педагогического образования» // Педагогика. 2014. № 5. С. 87–92.

НАШИ АВТОРЫ

Бетретдинова Инесса Хасяновна – аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного областного университета, учитель английского языка Средней общеобразовательной школы № 9 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Серпухов Московской области); e-mail: Inessa_korn@mail.ru

Боброва Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания русского языка Московского государственного областного университета; e-mail: bobrova_svetlana@mail.ru

Галкина Марина Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой народных художественных ремесел Московского государственного областного университета; e-mail: galkina.marina@gmail.com

Гац Ирэн Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики русского языка и литературы Московского государственного областного университета; e-mail: tetatet808@yandex.ru

Гришаева Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре экологии, доцент кафедры естественно-математических дисциплин Института математики и информатики Московского городского педагогического университета; e-mail: j.m.g@mail.ru

Дикарев Владимир Анатольевич – доктор технических наук, заведующий кафедрой естественно-математических дисциплин Института математики и информатики Московского городского педагогического университета; e-mail: dikva@mail.ru

Жарков Дмитрий Вадимович – аспирант кафедры высшей алгебры, элементарной математики и методики преподавания математики Московского государственного областного университета; e-mail: zharkovdmistri@mail.ru

Запалацкая Вероника Станиславовна – кандидат педагогических наук, главный советник при ректорате Московского государственного областного университета; e-mail: rectorat@mgou.ru

Круглова Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, директор Центра развития карьеры Московского городского педагогического университета; e-mail: IKruglova@yandex.ru

Ларина Елена Владимировна – соискатель кафедры педагогики и психологии Московского государственного областного университета, учитель химии и биологии Апрелевской средней образовательной школы № 4; e-mail: larina_elen@mail.ru

Леонова Светлана Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Московского государственного областного университета; e-mail: oberonsputnik@yandex.ru

Литвиненко Алла Георгиевна – старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Московского банковского института; e-mail: litvinenko@netmen.ru

Матвеев Анатолий Петрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физического воспитания и спорта Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-tmfvs@mgou.ru

Мезенцева Юлия Ивановна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры методики обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству Московского государственного областного университета; e-mail: fakul-izonr@mgou.ru

Мирхасанов Рустем Фаритович – аспирант кафедры дизайна Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова; e-mail: rystem69@mail.ru

Невзоров Роман Викторович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры тактики авиации и летной эксплуатации летных аппаратов летного факультета Харьковского университета Воздушных Сил имени Ивана Кожедуба (Украина); e-mail: roman.nevzorov@list.ru

Павлова Татьяна Александровна – аспирант кафедры методики преподавания физики Московского государственного областного университета; e-mail: pavlovatanya88@yandex.ru

Сморчкова Валентина Петровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Московского государственного областного университета; e-mail: valenta-sm@rambler.ru

Степанова Людмила Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: hotel_eden@mail.ru

Стрекалова Ксения Валерьевна – доцент кафедры английского языка Всероссийской академии внешней торговли (г. Москва); e-mail: ksenia@pike.pike.ru

Ушкова Наталья Владимировна – аспирант кафедры дизайна Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова; e-mail: fviushkova@mail.ru

Хайдарова Анжелика Рифовна – аспирант Камчатского государственного университета им. В. Беринга, преподаватель Камчатского политехнического техникума; e-mail: engil74@mail.ru

Шилова Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой логопедии Московского государственного областного университета; e-mail: shilova.ea@yandex.ru



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник МГОУ» основан в 1998 г. На сегодняшний день выходят десять серий «Вестника»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА»

2014. № 3

Над номером работали:

менеджер Отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ» И.А. Потапова
литературный редактор Т.С. Павлова
переводчик Е.В. Приказчикова
корректор А.С. Барминова
компьютерная верстка Д.А. Зверева

Отдел по изданию научного журнала «Вестник МГОУ»
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а, офис 98
тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31
e-mail: vest_mgou@mail.ru
Сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 350 экз. Уч.-изд. л. 9,25, усл. п.л. 9,25.

Подписано в печать: 27.10.2014. Заказ № 2014/10-9

Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10а

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395

Серия

2014 / № 3

ПЕДАГОГИКА

Научный журнал основан в 1998 г.

«Вестник Московского государственного областного университета» (все его серии) включён в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание учёной степени доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по наукам, соответствующим названию серии.

The academic journal is established in 1998

«Bulletin of Moscow State Regional University» (all its series) is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into "the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a Ph.D. Candidate or Doctorate Degree" (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation).

2014 / № 3

Series

ISSN 2072-8395

PEDAGOGICS

BULLETIN OF THE MOSCOW STATE
REGIONAL UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник МГОУ»: Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

Редакционно-издательский совет «Вестника МГОУ»

Хроменков П.Н. — к.филол.н., проф., ректор МГОУ (председатель совета)

Никитин О.В. — д.филол.н., проф., проректор по научной работе МГОУ (зам. председателя совета)

Абрамов А.В. — к.пол.н., доц., нач. отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ»

Асмолов А.Г. — академик РАО, д.псих.н., проф. МГУ им. М.В. Ломоносова

Белозеров В.Е. — д.ф.-м.н., проф. Днепропетровского национального университета (Украина)

Боголюбов Л.Н. — академик РАО, д.пед.н., проф.

Клычников В.М. — к.ю.н., к.и.н., проф., проректор по учебной работе и международному сотрудничеству МГОУ

Затулин К.Ф. — директор Института диаспоры и интеграции (Института стран СНГ)

Коницев А.С. — д.б.н., проф. МГОУ

Лекант П.А. — д.филол.н., проф. МГОУ

Марченко М.Н. — д.ю.н., проф. МГУ им. М.В. Ломоносова

Нелюбин Л.Л. — д.филол.н., проф. МГОУ

Ницевич В.Ф. — д.пол.н., проф., директор Орловского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Пасечник В.В. — д.пед.н., проф. МГОУ

Поляков Ю.М. — к. филол. н., гл. ред. «Литературной газеты»

Пусько В.С. — д.ф.н., проф. МГТУ им. Н.Э. Баумана

Ху Гумин — д.филол.н., проф. Института иностранных языков Уханьского университета (Китай)

ISSN 2072-8395

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2014. № 3. М.: ИИУ МГОУ. 148 с.

Журнал «Вестник МГОУ» серия «Педагогика» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-26138.

Индекс серии «Педагогика»

по Объединенному каталогу "Пресса России" 40715

© МГОУ, 2014.

© ИИУ МГОУ, 2014.

Редакционная коллегия серии «Педагогика»

Ответственный редактор серии:

Крившенко Л.П. — доктор педагогических наук, профессор

Зам. отв. редактора:

Сморчкова В.П. — доктор педагогических наук, доцент

Ответственный секретарь:

Юркина Л.В. — кандидат педагогических наук, доцент

Члены ред. коллегии:

Шевченко Л.Л. — доктор педагогических наук, профессор; **Касаткина Н.Э.** — доктор педагогических наук, профессор (Кемеровский государственный университет);

Пичугина Г.В. — доктор педагогических наук, профессор (Институт содержания и методов обучения РАО, г. Москва); **Чистякова С.Н.** — доктор педагогических наук,

профессор (Президиум РАО, г. Москва); **Кючуков Х.С.** — профессор, доктор педагогических наук (Свободный университет, Германия);

Нагель Б. — доктор педагогики и психологии, профессор (Государственный институт ранней педагогики, Германия)

Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru)

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника МГОУ» обязательна. Воспроизведение материалов в печатных, электронных или иных изданиях без разрешения редакции запрещено. Опубликованные в журнале материалы могут использоваться только в некоммерческих целях. Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение редколлегии серии может не совпадать с точкой зрения автора. Рукописи не возвращаются.

Адрес Отдела по изданию научного журнала «Вестник МГОУ»

г. Москва, ул. Радио, д.10а, офис 98

тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31;

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

The founder of journal «Bulletin of the MSRU»: Moscow State Regional University

— Issued 4 times a year —

Series editorial board «Pedagogics»

Editor-in-chief:

L.P. Krivshenko – Doctor of Pedagogics, Professor.

Deputy Editor-in-chief:

V.P. Smorchkova – Doctor of Pedagogics, Associate Professor

Executive secretary of the series:

L.V. Yurkina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Members of Editorial Board»:

L.L. Shevchenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

N.E. Kasatkina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kemerovo State University);

G.V. Pichugina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Institute of Educational Content and Methods of the RAE);

S.N. Chistyakova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Presidium of the Russian Academy of Education)

H.S. Kyuchukov – Doctor of Pedagogics, Professor (Free University, Germany); **Nagel B.** – Doctor of Pedagogics and Psychology, Professor (State Institute Of Early Childhood Research, Germany)

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), as well as at the site of the Moscow State Regional University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow State Regional University» is obligatory. The reproduction of materials in printed, electronic or other editions without the Editorial Board permission, is forbidden. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author Manuscripts are not returned.

The Editorial Board address: Moscow State Regional University

10a Radio st., office 98

Moscow, Russia

Phones: (499) 261-43-41; (495) 723-56-31

e-mail: vest_mgou@mail.ru;

Site: www.vestnik-mgou.ru

Publishing council «Bulletin of the MSRU»

P.N. Khromenkov – Ph. D. in Philology, Professor, Principal of the MSRU (Chairman of the Council)

O.V. Nikitin – Doctor of Philology, Professor, Vice-Principal for scientific work of the MSRU (Deputy Chairman of the Council)

A.V. Abramov – Ph.D. in Political Sciences, Associate Professor, the Head of the editorial department of the Bulletin of the Moscow State Regional University

A.G. Asmolov – Member of Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor of Moscow State University

B.E. Belozerov – Doctor of Physics and Mathematics, Professor of Dnepropetrovsk National University (Ukraine)

L.N. Bogolubov – Member of Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogics, Professor

V.M. Klychnikov – Ph.D. in Law, Ph. D. in History, Professor, Vice-Principal for academic work and international cooperation of the MSRU

K.F. Zatulín – the Head of Institute for Diaspora and Integration (Institute of the CIS Countries)

A.S. Konichev – Doctor of Biology, Professor of the MSRU

P.A. Lekant – Doctor of Philology, Professor of the MSRU

M.N. Marchenko – Doctor of Law, Professor of Moscow State University

L.L. Nelyubin – Doctor of Philology, Professor of the MSRU

V. F. Nitsevich – Doctor of Politics, Professor, the Head of the Oryol Branch Russian Academy of National Economy and Public Administration

V.V. Pasechnik – Doctor of Pedagogics, Professor of the MSRU
Yu. M. Polyakov – Ph.D. in Philology, editor-in-chief of "Literaturnaya Gazeta"

V.S. Pus'ko – Doctor of Philosophy, Professor of the Bauman Moscow State Technical University

Hu Gumin – Doctor of Philology, Professor, Institute of Foreign Languages of Ukan University (China)

ISSN 2072-8395

Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Pedagogics». 2014. № 3. M.: MSRU Publishing house. 148 p.

The series «Pedagogics» of the Bulletin of the Moscow State Regional University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-26138.

Index series «Pedagogics» according to the Union catalog «Press of Russia» 40715

© MSRU, 2014.

© MSRU Publishing house, 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Гришаева Ю.М., Круглова И.В., Дикарев В.А.</i> ОБ АСПЕКТАХ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЫНКА ТРУДА (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА).....	8
<i>Запалацкая В.С.</i> АССОЦИАЦИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ, КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ ТАЛАНТОВ.....	13
<i>Ларина Е.В.</i> ПРОБЛЕМА ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЗНАНИЯ В СВЕТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	19
<i>Матвеев А.П.</i> К ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	23
<i>Хайдарова А.Р.</i> ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ	34

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Бетретдинова И.Х.</i> ЭЛЕКТРОННАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС.....	39
<i>Боброва С.В.</i> КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	45
<i>Гац И.Ю.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА	53
<i>Галкина М.В.</i> ИТОГОВАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА СТУДЕНТА ОТДЕЛЕНИЯ ДИЗАЙНА КОСТЮМА КАК ОТРАЖЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ И ВЛИЯНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА	61
<i>Жарков Д.В.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ В СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ	66
<i>Литвиненко А.Г.</i> ОТ ЭФФЕКТИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХОДЕ РОЛЕВЫХ ИГР К УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	77
<i>Мезенцева Ю.И.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОСНОВНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАСТЕРОВ ИКОНОПИСНОГО ТВОРЧЕСТВА ПОДМОСКОВЬЯ.....	86
<i>Мирхасанов Р.Ф.</i> ИЗУЧЕНИЕ «ФОРМАЛЬНОГО ПОДХОДА» В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ И ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ В ДИЗАЙНЕ... ..	91

Невзоров Р.В. ПОКАЗАТЕЛИ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ-ЛЕТЧИКОВ НА АВИАЦИОННЫХ ТРЕНАЖЕРАХ К ВЕДЕНИЮ ВОЗДУШНОГО БОЯ	98
Павлова Т.А. СОЧЕТАНИЕ ПРИЧИННОСТНОГО И ВЕРОЯТНОСТНОГО ПОДХОДОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ	105
Стрекалова К.В. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЮРИСТОВ СО СПЕЦИАЛИЗАЦИЕЙ В МЕЖДУНАРОДНОМ ПРАВЕ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ	111
Ушкова Н.В. РОЛЬ РЕЧЕВЫХ КОММУНИКАЦИЙ У ДИЗАЙНЕРОВ: ЭТИКЕТ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ И ЭСТЕТИКА ФОРМУЛИРОВОК	119

РАЗДЕЛ III. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Леонова С.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	124
Шилова Е.А. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	131

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Степанова Л.А., Сморгачева В.П. ВСПОМИНАЯ УЧЕНОГО (ПАМЯТИ И.А. ЛИПСКОГО (1949–2013)).....	137
Наши авторы	145

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>Yu. Grishayeva, I. Kruglova, V. Dikarev.</i> ABOUT THE ASPECTS OF INFORMATIONAL INTERACTION BETWEEN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET (ON THE EXAMPLE OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY)	8
<i>V. Zapalatskaya.</i> ASSOCIATION OF TEACHERS WORKING WITH GIFTED CHILDREN AS A FACTOR OF REGIONAL SYSTEM DEVELOPMENT, AS WELL AS A SUPPORT TO YOUNG TALENTS	13
<i>E. Larina.</i> THE PROBLEM OF HUMANITARIANIZATION OF NATURAL-SCIENCE KNOWLEDGE IN THE LIGHT OF COMPETENCE APPROACH TO THE WORK WITH STUDENTS OF A SECONDARY SCHOOL	19
<i>A. Matveyev.</i> FORMATION OF THEORETICAL BASES OF EDUCATION IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE	23
<i>A. Khaydarova.</i> CONCEPT AND ESSENCE OF A PERSONALITY'S COMPETITIVENESS.....	34

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>I. Betretidinova.</i> ELECTRONIC COMMUNICATION COMPETENCE OF SENIOR PUPILS AS A CONDITION FOR THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS IMPLEMENTATION	39
<i>S. Bobrova.</i> CRITERIA FOR EVALUATING SPEECH ABILITIES OF SENIOR PUPILS.....	45
<i>I. Gats.</i> THE FORMATION OF PUPILS' UNIVERSAL EDUCATIONAL COMPETENCE BY MEANS OF THE COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE	53
<i>M. Galkina.</i> FINAL QUALIFYING PAPER OF A STUDENT OF THE DEPARTMENT OF COSTUME DESIGN AS A REFLECTION OF THE PROFESSIONAL COMMUNITY'S IMPACT AND REQUIREMENTS	61
<i>D. Zharkov.</i> LINGUISTIC ASPECTS OF TEACHING TO SOLVE TEXT PROBLEMS WITH PARAMETERS IN SYNERGETIC SPACE.....	66
<i>A. Litvinenko.</i> FROM STUDENTS' EFFICIENT LINGUISTIC PREPARATION WHILE ROLE-PLAYING TO A SUCCESSFULL PROFESSIONAL WORK.....	77
<i>Yu. Mezentseva.</i> MORAL EDUCATION AND BASIC SOCIAL ASPECTS OF ICONOGRAPHIC ART MASTERS' FROM MOSCOW REGION.....	86
<i>R. Mirhasanov.</i> THE STUDY OF «FORMAL APPROACH» IN THE SYSTEM OF TEACHING DRAWING AND GRAPHIC DESIGN COMPOSITION	91
<i>R. Nevzorov.</i> INDICES FOR ASSESSING FIGHTER PILOTS' PROFESSIONAL PREPARATION TO CONDUCT AIR FIGHT WHILE TRAINING AT FLIGHT SIMULATORS	98

T. Pavlova. THE COMBINATION OF CAUSALITY AND PROBABILISTIC APPROACHES AS A CONDITION OF RESEARCH ACTIVITY SKILLS FORMATION AT THE LESSONS OF PHYSICS.....	105
K. Strekalova. COMPETENCE-BASED APPROACH TO PROFESSIONALLY-FOCUSED FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF INTERNATIONAL LAW STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE THIRD GENERATION OF THE RUSSIAN FEDERAL EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER PROFESSIONAL TRAINING	111
N. Ushkova. THE ROLE OF DESIGNERS' SPEECH COMMUNICATION: BUSINESS COMMUNICATION ETIQUETTE AND AESTHETICS OF WORDING...	119

SECTION III. CORRECTIONAL PEDAGOGY

S. Leonova. FORMING STUTTERING CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO SCHOOL WITHIN THE INTEGRATION PROCESS AT A COMPREHENSIVE SCHOOL	124
E. Shilova. A COMPREHENSIVE APPROACH TO THE CORRECTION OF PRESCHOOLERS' STUTTERING BY MEANS OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES.....	131

THE SCIENTIFIC LIFE

L. Stepanova, V.Smorchkova. RECALLING A SCIENTIST (IN MEMORIAM I.A. LIPSKIY (1949-2013)).....	137
Our authors	145

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.1

Гришаева Ю.М., Круглова И.В., Дикарев В.А.
Московский городской педагогический университет

ОБ АСПЕКТАХ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЫНКА ТРУДА (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА)*

Аннотация. В работе представлен анализ различных аспектов информационного взаимодействия системы профессионального образования и рынка труда. Определены стороны информационного взаимодействия, перспективные преимущества для каждой из сторон, показана функционально-целевая ориентированность проектируемой единой информационной среды системы взаимодействия профессионального образования и рынка труда в условиях города Москвы. Задача трудоустройства выпускников вуза требует объединения деятельности всех участников данного процесса в единую информационную систему взаимодействия профессионального образования и рынка труда.

Ключевые слова: единая информационная среда профессионального образования и рынка труда, педагогический вуз, интерактивность.

Yu. GRISHAYEVA, I. KRUGLOVA, V. DIKAREV
Moscow City Pedagogical University

ABOUT THE ASPECTS OF INFORMATIONAL INTERACTION BETWEEN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET (ON THE EXAMPLE OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY)

Abstract. The paper presents the analysis of various aspects of informational interaction between the system of vocational education and labour market. The aspects of informational interaction are defined, as well as promising benefits for each party. The authors show the functional-targeted orientation of the projected unified informational environment of the system of interaction between vocational education and the labour market in the city of Moscow. The task of job placement for all the graduates demands uniting the activities of all the participants of the process into a unified informational system of interaction between vocational education and labour market.

Keywords: unified informational system of vocational education and labour market, pedagogical university, interactivity.

© Гришаева Ю.М., Круглова И.В., Дикарев В.А., 2014.

* Мероприятие 03Г0900 «Создание единой информационной среды высшего и непрерывного профессионального образования и рынка труда города Москвы» Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.).

Оперативное информирование студентов и выпускников вуза о вакансиях в системе Департамента образования города Москвы выступает ведущим фактором, определяющим перспективы трудоустройства по специальности молодых кадров. Практика показывает, что молодежь ощущает дефицит информации о возможностях и тенденциях рынка труда в сфере образования (оперативных, достоверных сведений и прогнозов), а также в смежных областях профессиональной деятельности. В связи с этим, в качестве проблемного аспекта в области трудоустройства выпускников педагогических вузов можно выделить отсутствие системы оперативного информационного взаимодействия между работодателями (образовательными организациями) и выпускниками педагогических вузов.

Традиционная для системы образования технология взаимодействия образовательных организаций и выпускников педагогических вузов не отвечает современным требованиям рынка труда. Под рынком труда мы понимаем «...сферу формирования спроса и предложения на трудовые услуги за заработную плату и другие предоставляемые блага» [5]. Это проявляется в несовершенстве регламентов и процедур сбора и предоставления данных по вакансиям учреждений образования; в рассогласовании сроков подачи учреждениями сводной информации, несочетании критериев в оценивании информации по вакансиям в окружных управлениях образования (часть из них ведут учет ежемесячно, некоторые – поквартально, часть – по административному запросу) и т. п. В большинстве случаев отсутствует оперативная информация

и данные полного прогноза (краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный) потребностей учреждений-работодателей. И это далеко не полный перечень противоречий.

С одной стороны, информационный дефицит не позволяет выпускникам получить оперативную и достоверную информацию о вакансиях и трудоустроиться (большинство вакансий, представленных на сайте окружных управлений, теряют актуальность еще до того, как доходят до выпускников).

С другой стороны, информационный дефицит негативно сказывается на образовательных учреждениях и системе столичного образования в целом, что проявляется в отсутствии оперативности в процессе подбора кандидатов из числа молодых педагогов-соискателей.

В целом, вышеперечисленные факты подтверждают, что система высшего педагогического образования не обладает системой эффективных информационно-коммуникационных технологий, позволяющих решать такие проблемы, как трудовая занятость выпускников; подбор кадров в соответствии с запросами работодателей; получение актуальной информации о состоянии рынка педагогического труда, с учетом социально-экономических изменений; формирование кадрового педагогического потенциала из числа молодых педагогов для образовательных учреждений города Москвы. Отметим, что под трудовыми ресурсами мы понимаем «...часть населения, обладающую физическим развитием, умственными способностями и знаниями, необходимыми для осуществления полезной деятельности» [4].

Создание единой информационной системы (далее – ЕИС) позволит аккумулировать актуальную и достоверную информацию, повышать качество (интерактивность, полнота, точность, достоверность, своевременность, согласованность) информации, получать данные о рынке труда.

Возможности ЕИС позволят эффективно и оперативно решать задачи трудоустройства выпускников.

Выделим стороны взаимодействия системы профессионального образования и рынка труда в условиях города Москвы: 1) учредитель – Департамент образования города Москвы; 2) университет; 3) работодатель; 3) соискатель (выпускник).

Определим преимущества информационного взаимодействия для указанных выше сторон, участвующих в эффективном функционировании системы профессионального образования и рынка труда в условиях города Москвы.

В качестве основных перспективных преимуществ для Департамента образования города Москвы, на наш взгляд, выступает проведение on-line мониторинга рынка труда столичного региона, в результате чего возможно оценить социально-экономические потребности городского образования в педагогах различных направлений подготовки. Анализ конъюнктуры рынка, соотношения вакансий и резюме позволяет эффективно оценивать текущую кадровую потребность, а также прогнозировать ее развитие.

Таким образом, необходимость совершенствования системы информационного взаимодействия профессионального образования и рынка труда обусловлена, с одной стороны,

достаточным количеством выпускников вузов, входящих в систему Департамента образования города Москвы нуждающихся в своевременном трудоустройстве, и, с другой стороны, стремительным обновлением актуальных потребностей в педагогических кадрах столичного образования. Важно иметь в виду, что исследование современных тенденций и актуальных потребностей на рынке труда в сфере образования, а также проблем трудоустройства молодых специалистов-выпускников педагогических вузов в образовательные учреждения Департамента образования города Москвы позволяет формировать среднесрочный и долгосрочный запросы на подготовку кадров за счет средств бюджета столицы.

Определим преимущества, которые дает ЕИС для педагогического университета. В качестве основных из них отметим повышение эффективности процесса трудоустройства выпускников за счет получения оперативной информации о текущем состоянии рынка труда столичного региона, возможность проведения широкого спектра мониторингов рынка труда с целью обеспечения мобильности содержания образовательных программ подготовки. Наряду с получением информации о текущем состоянии трудоустройства выпускников, специалисты получают возможность анализировать процесс их продвижения на рынке труда. Данный анализ может включать такие параметры, как соответствие заявок выпускников на работу их реальному трудоустройству, продолжительность работы у работодателя, карьерный рост молодого специалиста и др. Еще одним важным преимуществом для университета вы-

ступают результаты анализа требований работодателей. Для эффективной оценки и прогнозирования тенденций развития рынка труда, на наш взгляд, необходимо в постоянном режиме отслеживать изменение требований работодателей к кандидатам на трудоустройство. Отметим, что здесь важно выявить так называемые «постоянные требования», которые незначительно меняются с течением времени с целью последующей ориентации системы подготовки кадров, в первую очередь, на их удовлетворение.

В качестве еще одного функционального преимущества ЕИС, на наш взгляд, выступает возможность электронного ресурса аккумулировать сведения как о работодателях, так и о каждом выпускнике. Несомненно, что важной составляющей эффективного трудоустройства выступает полнота представленной в резюме информации о выпускнике. Недостаток информации или отсутствие конкретизации важных для работодателя характеристик приводит, как правило, к отсеву анкеты выпускника при подборе необходимой кандидатуры. Следует отметить, что отсутствие информации может быть как по вине самого выпускника, так и из-за неполного предоставления работодателем интересующих его данных о соискателе. Конечно, еще одной важной составляющей эффективного трудоустройства выпускника является оперативность получения университетом информации как о свободной вакансии, так и о требуемом специалисте (интерактивный режим ЕИС). Под интерактивным режимом (интерактивным диалогом пользователя с ЭВМ) нами понимается, вслед за Т.А. Лавиной и И.В. Роберт

(2006) «...взаимодействие пользователя с программной (программно-аппаратной) системой, характеризующееся (в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами, запросами и ответами, приглашениями) реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием “ключевого” слова, в форме с ограниченным набором символов и пр.); при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы с ним. Интерактивный режим взаимодействия пользователя с ЭВМ характерен тем, что каждый его запрос вызывает ответное действие программы и, наоборот, реплика последней требует реакции пользователя» [3].

Следует отметить, что ЕИС для работодателей позволит оперативно решать вопросы, связанные с подбором кандидатов из числа молодых педагогов-соискателей. Важно понимать, что заинтересованность работодателя в максимально быстром подборе кандидатов на вакансии достигается при детальном описании необходимых требований, которые также должны храниться в информационной системе.

В качестве актуального аспекта информационного взаимодействия в системе ЕИС для соискателей мы выделяем, прежде всего, получение оперативной и достоверной информации о кадровых потребностях образовательных организаций и различных компаний – работодателей (в смежных областях) города Москвы и тенденциях рынка труда в сфере образования. Очевидно, что информационная сре-

да профессионального образования и рынка и труда должна быть интегрирована в единую образовательную среду вуза и отвечать принципам «прозрачности» и «открытости»: «... другими словами, личность, взаимодействуя с частью образовательной среды, прежде всего, с той ее частью, к которой она имеет доступ (как в физическом, так и в интеллектуальном смысле), сама формирует т. н. контент пространства. Под последним мы понимаем – процессуально-содержательную характеристику направленного взаимодействия субъекта и среды. Здесь важно заметить, что в системе “личность – пространство – среда” посредством пространства трансформируется как среда под воздействием личности, так и сама личность изменяется в ходе освоения части среды» [1, с. 138]. Актуальность проектирования единой информационной среды продиктована и объективными социокультурными факторами, а именно: «...в условиях мегаполиса современные дети и молодежь включены в очень большое количество культурных связей (событий), дифференцированных в небольших промежутках времени, и довольно “тесно” расположенных в пространстве (как в реальном, так и в виртуальном)» [2, с. 29].

Таким образом, задача трудоустройства выпускников вуза требует объединения деятельности всех участников данного процесса в единую информационную систему взаимодействия профессионального обра-

зования и рынка труда, которая будет не только максимально подробно отражать информацию о соискателях и вакансиях работодателей, но и обеспечивать интерактивный характер взаимодействия всех субъектов, заинтересованных в получении результатов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гришаева Ю.М. О роли информации в проектировании индивидуального образовательного пространства // Материалы международной научно-практической конференции «Инновации в профессиональном образовании». Тюмень, 2013. С. 137–140.
2. Гришаева Ю.М. Социокультурное и информационное пространство мегаполиса как фактор воспитания экологической культуры детей и молодежи // Вестник Международной академии наук. Русская секция, 2013. № 1. С. 29–31.
3. Лавина Т.А., Роберт И.В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. 2006. [Электронный ресурс] // [www.http://www.didacts.ru](http://www.didacts.ru) (дата обращения: 16.05.2014).
4. Одегов Ю. Экономика и социология труда. 2002. [Электронный ресурс] // [www.http://voluntary.ru](http://voluntary.ru) (дата обращения: 16.05.2014).
5. Словари и энциклопедии на Академике. Энциклопедический словарь. 2009. [Электронный ресурс] // <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 16.05.2014).

УДК 371.124:376,5 (470.311)

Запалацкая В.С.*Московский государственный областной университет***АССОЦИАЦИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ,
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ
И ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ ТАЛАНТОВ**

Аннотация. В статье описывается региональная система выявления и развития молодых талантов на основе интеграции деятельности учреждений общего и профессионального образования, призванная обеспечить развитие различных видов одаренности и совершенствование форм организации работы с одаренными детьми. Предлагается модель профессионального сообщества педагогов, работающих с одаренными детьми, как варианта модели повышения квалификации на основе полисубъектного взаимодействия. Деятельность сообщества обеспечивает систематизацию, диссеминацию и обогащение субъектного опыта ее членов, способствует самообразованию педагогов, их личностному и профессиональному росту.

Ключевые слова: одаренные дети, региональная модель, профессиональное сообщество, педагоги.

V. Zapalatskaya*Moscow State Regional University***ASSOCIATION OF TEACHERS WORKING WITH GIFTED CHILDREN
AS A FACTOR OF REGIONAL SYSTEM DEVELOPMENT,
AS WELL AS A SUPPORT TO YOUNG TALENTS**

Abstract. This paper describes the regional system of identification and development of young talents on the basis of integration of the activities of comprehensive and vocational educational institutions. This system is to ensure the development of different kinds of endowments and to enhance the forms of work with gifted children. The author offers a model of professional community of teachers working with gifted children as a variant of the model of advanced training on the basis of poly-subject communication. The community activities are aimed at systematization, dissemination and enrichment of its members' subject experience, and promote teachers' self-education, their personal and professional development.

Keywords: gifted children, regional model, professional community, teachers.

В настоящее время в Московской области создается региональная система выявления и развития молодых талантов, что является не только насущной управленческой задачей, но и стратегической перспективой, обеспечивающей инновационный ресурс развития образования региона в целом.

Такая система направлена на формирование регионального образовательного пространства, объединяющего учреждения образования, науки, культуры, спорта, молодежной политики и других ведомств, что позволит реализовать идею непрерывного развития одаренного ребенка вне зависимости от его места проживания, будет способствовать сохранению и преумножению интеллектуального, научного

© Запалацкая В. С., 2014.

и творческого потенциала Московской области.

Московская область – регион, обладающий огромным научным потенциалом, значительная часть которого сконцентрирована в наукоградах, где существуют научные школы, опыт производства нового знания и реализуется путь от выдвижения научной идеи до получения конкурентоспособного продукта. Создание региональной системы выявления и развития молодых талантов с использованием потенциала наукоградов позволит соединить в комплекс образование, фундаментальную и прикладную науку, производство, создаст предпосылки для привлечения в науку молодых кадров.

Такая система может быть организована на основе интеграции деятельности учреждений общего и профессионального образования, концентрации человеческих и материально-технических ресурсов, что придаст работе с одаренными детьми целенаправленный и системный характер.

Организационная структура региональной системы выявления и развития молодых талантов имеет сетевой характер и включает в себя несколько структур на базе МГОУ и АСОУ, совокупная деятельность которых будет направлена как на развитие многообразия видов одаренности, форм организации работы с одаренными детьми, так и на совершенствование системы в целом. Так, уже сегодня функционируют:

на базе МГОУ:

- региональный центр развития олимпиадного движения Московской области на базе МГОУ;
- региональный координационный детско-юношеский центр физической культуры и спорта;

- региональный центр эстетического воспитания и образования;

на базе АСОУ:

- отдел научно-методического обеспечения работы с одаренными детьми Центра стратегических разработок.

В системе работы с одаренными детьми компетенция учителя является наиболее важным фактором, нежели используемые материалы и рекомендуемые специальные методы обучения. Именно учитель создает атмосферу, которая может вдохновлять ученика, поощрять интересы, развивать способности, развивать творческое начало, стимулировать критичность мысли, облегчать успехи.

В период модернизации и информатизации системы образования в целом происходит стремительное обновление педагогических технологий, методов, способов работы во всех отношениях, что в свою очередь заставляет учителя постоянно повышать свой профессиональный уровень, стимулирует самообразовательную деятельность. Этим запросам учителей отвечает профессиональное сообщество педагогов, работающих с одаренными детьми, которое можно рассматривать как самообразовательную и саморазвивающуюся среду. Такая образовательная среда свободна от формальных структур образовательной деятельности, например, таких как необходимость разработки и утверждения образовательных программ, согласование изучаемых модулей, разработка тестов и сдача зачетов и т. д. Педагоги в формате сотрудничества осваивают и обновляют профессиональные методы работы с одаренными детьми. В профессиональных сообществах присутствует дух товарищества и взаимопомощи,

поддержки молодых специалистов, что создает дружественную обстановку для членов сообщества.

Хотя в настоящее время в образовательных учреждениях Московской области накоплен опыт работы с одаренными детьми, педагоги осваивают методики выявления ранней одаренности, способы ее развития, современные технологии обучения одаренных школьников, нельзя утверждать, что перед учителями не возникают трудно разрешимые проблемы в работе с одаренными школьниками. Причем для решения проблем воспитания и обучения одаренного ребенка требуются усилия не только педагогического коллектива школы, но также и консультации психологов, методистов, ученых. Необходимо создать условия для развития одаренного школьника вне школьных стен, привлечь к проектной и исследовательской деятельности на региональном, федеральном или международном уровне. Коллективная деятельность специалистов позволяет избежать ошибок, отличается критичностью мышления, своевременностью предложенных решений. Это обосновывает актуальность создания профессионального сообщества педагогов, работающих с одаренными детьми.

Организация таких сообществ как варианта модели повышения квалификации должна осуществляться на основе полисубъектного взаимодействия, что позволит придать новый импульс профессиональным коммуникациям, диссеминации инновационного педагогического опыта, обеспечит дополнительные возможности профессионального и личностного роста педагогов.

Профессиональные сообщества не являются новым явлением, однако со-

временные средства коммуникации дали ему новый импульс и открыли дополнительные возможности. Целями такого объединения являются: профессиональные коммуникации; обмен методиками; повышение квалификации; поддержание профессии. Создание профессионального сообщества педагогов, работающих с одаренными детьми, является, несомненно, актуальным, так как позволяет осуществлять систематизацию, диссеминацию и обогащение уникального субъектного опыта педагогической деятельности.

Наиболее приемлемой формой организации педагогов, работающих с одаренными детьми, является Ассоциация – общественная некоммерческая организация. Она может рассматриваться как одна из моделей повышения профессиональной компетентности педагогов, ориентированная на их самообразование.

Главной целью функционирования Ассоциации является профессиональное общение коллег и единомышленников, выработка совместных решений и стратегий. В результате деятельности сообщества обеспечиваются личностное и профессиональное совершенствование педагогов, которые в свою очередь формируют предложения к решению актуальных проблем и развития образования в целом. Участие в деятельности профессиональных сообществ является добровольным и основывается на личной заинтересованности каждого из участников в такой деятельности.

Возможная организационная структура Ассоциации представлена на рис. 1.

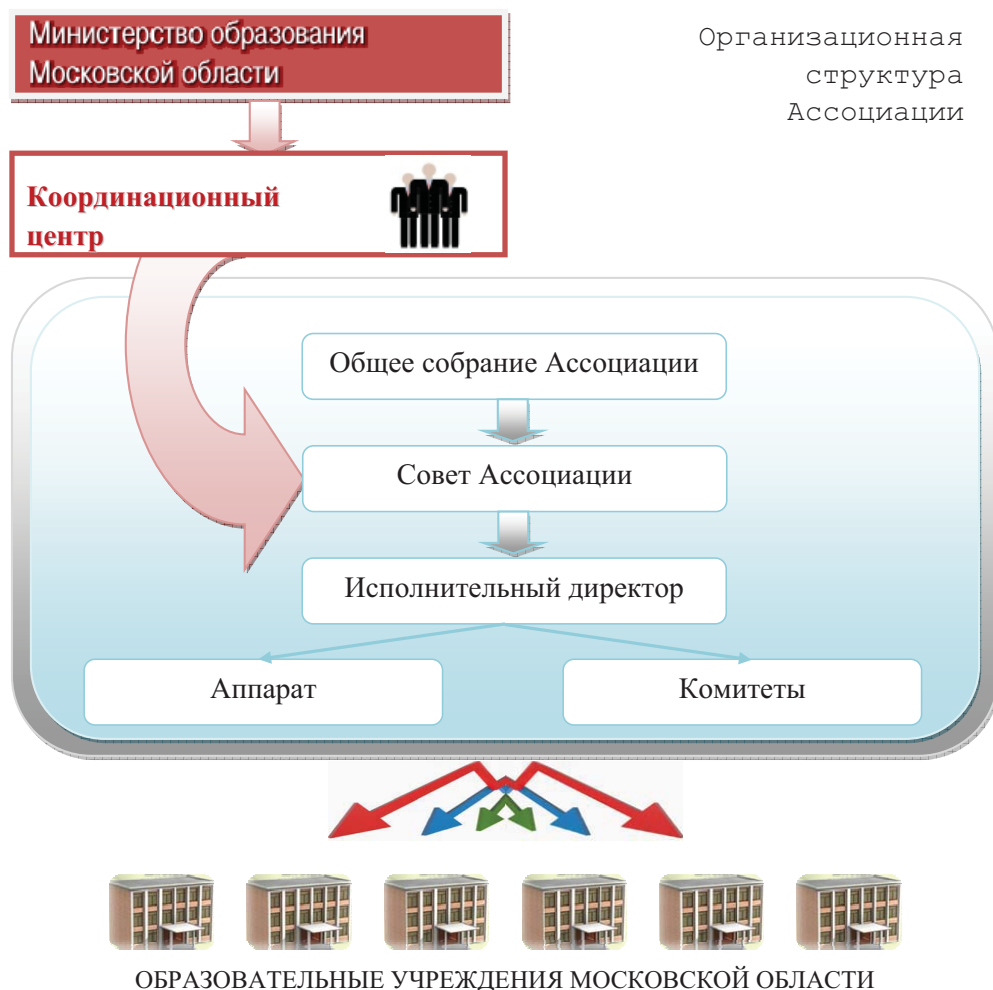


Рис. 1. Организационная структура Ассоциации

Различные виды деятельности Ассоциации должны быть представлены в работе ее комитетов: по печати, инновационной деятельности, по повышению квалификации и связям с общественностью.

Деятельность Ассоциации может осуществляться в следующих формах:

- обучающий семинар;
- виртуальная конференция;
- конкурс;
- проект;
- акция;
- виртуальная экскурсия;

- «мастерская» или мастер-класс;
- опрос;
- обсуждение в чате;
- фестиваль проектов;
- телеконференция;
- проектировочный семинар.

Организация профессионального сообщества педагогических работников в форме Ассоциации несет в себе коренное отличие от иерархического взаимодействия, применяемого в современной системе образования. Нормы деятельности не задаются сверху, а создаются внутри сообщества, ос-

новываясь на активности каждого участника. Современные профессиональные педагогические объединения, переживая процесс становления сетевых стандартов, формирования научно-методического и организационного обеспечения, предлагают широкому профессиональному сообществу новую систему ориентиров. Очевидно, что в настоящее время созрела необходимость поддержки эффективного взаимодействия членов профессионального педагогического сообщества не в административном режиме, а средствами самоорганизации, так как сами профессиональные педагогические сообщества имеют возможность модернизировать российское образование, продвигая инновационные образовательные программы и стандарты их ресурсного обеспечения.

Наиболее эффективной моделью профессионального сообщества педагогов, работающих с одаренными детьми, является сетевая модель как коллективный субъект социально-информационной деятельности в сети Интернет и взаимодействующих на основе коммуникаций Интернета, имеющих общие связи между собой, способных к проявлению совместных форм активности и рефлексии людей. В этой связи для эффективного функционирования Ассоциации должен быть создан образовательный портал, который играет системообразующую роль в ее деятельности.

Концептуальная основа портала отражается в принципах его разработки:

- *функциональная полнота* – обеспечение всего спектра образовательных потребностей целевой аудитории;
- *содержательная полнота* – обеспечение доступа ко всем информаци-

онным ресурсам и сервисам;

- *актуальность, достоверность и качество* предоставляемой информации;
- *эффективность, оперативность и надежность* доступа к информации;
- *открытость* – соответствие международным стандартам и протоколам обмена информацией;
- *адаптируемость* – изменение в структуре и функциях портала в процессе его развития;

- *защищенность данных*, производимых транзакций портала в целом от несанкционированного доступа.

Основные задачи портала можно разбить на три группы:

I. Информационные ресурсы:

- формирование и обновление базы нормативной и законодательной информации в области образования одаренных школьников;
- каталогизация, систематизация и распространение научной, образовательной, методической литературы в области работы с одаренными детьми;
- формирование каталога электронных и Интернет-ресурсов, посвященных работе с одаренными детьми;
- изучение, обобщение и распространение инновационного опыта специалистов (в том числе зарубежных) по работе с одаренными детьми с целью повышения информационно-методического обеспечения системы образования Московской области.

II. Мероприятия, проекты, портфолио:

- публикация информации о планируемых мероприятиях, конкурсах, интеллектуальных состязаниях, конференциях и т. п., посвященных работе с одаренными детьми в Московской области;
- публикация отчетов о проведен-

ных мероприятиях, информация о победителях, награждениях и т. п.;

- организация исследовательских и образовательных проектов для интеллектуально одаренных школьников;

- портфолио участников мероприятий и проектов (педагогов, учащихся).

III. Образовательная среда и среда общения:

- создание современных технологических форм общения между педагогами, работающими с одаренными детьми;

- организация видеоконференций и вебинаров для педагогов Московской области, работающих с одаренными детьми;

- создание образовательной среды для интеллектуально одаренных школьников, включающей дистанционное обучение, информационное обеспечение коллективной проектной деятельности, дистанционное тестирование, психолого-педагогическую поддержку детей;

- организация wiki-проектов для интеллектуально одаренных школьников.

Образовательный портал информационной поддержки профессионального сообщества педагогов, работающих с одаренными детьми, должен быть интегрирован в сложившуюся систему образовательных ресурсов, доступ к которым характеризуется единой системой навигации и поиска информации, а также единой системой пользовательских приложений.

Региональная сетевая модель сообщества педагогов, работающих с одаренными детьми, организованная в форме Ассоциации, представляет собой самообучающуюся организацию, обеспечивающую систематизацию, диссеминацию и обогащение субъект-

ного опыта ее членов. Сопровождение деятельности Ассоциации посредством создания и функционирования Интернет-портала предоставляет возможности мобильного продвижения инноваций в сфере работы с одаренными детьми в образовательную практику, их обоснование и осмысление.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Всероссийский центр по работе с одаренными детьми // URL: <http://www.odardeti.ru>.
2. Иванова О., Карлюкова О. Профессиональные сообщества в России: количественный анализ // URL: <http://www.hr-portal.ru/article/professionalnye-soobshchestva-v-rossii-kolichestvennyy-analiz>.
3. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Б.Д. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. М., 2003. 95 с.
4. Педагогические клубы // [Сайт Минского городского института развития образования]. URL: <http://mgiro.minsk.edu.by/main.aspx?guid=3251>.
5. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом РФ 3 апреля 2012 года) // URL: http://www.rsr-online.ru/doc/2012_06_25/7.pdf.
6. Сергеев А.Н. Подготовка будущих учителей информатики к профессиональной деятельности в сетевых сообществах Интернета: дис. ...докт. пед. наук. Волгоград, 2010. 359 с.
7. Создание и развитие социально-педагогических сообществ в сети Интернет (учителей, социальных педагогов, психологов, социальных работников, методистов, преподавателей системы дополнительного образования и родителей), ориентированных на обучение и воспитание учащихся на старшей ступени общего образования: государственный контракт // URL: <http://old.mon.gov.ru/work/zakup/lot/4251/>.

УДК 37,016:502/504

Ларина Е.В.*Московский государственный областной университет***ПРОБЛЕМА ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЗНАНИЯ
В СВЕТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. В статье анализируются проблемы педагогической теории и школьной практики, связанные с освоением компетентностного подхода, его прочтением в свете стандартов среднего образования нового поколения. Обращается внимание на межпредметный и надпредметный характер компетентностного подхода в контексте гуманитаризации естественнонаучного знания. Гуманитаризация естественнонаучного знания в общеобразовательной школе предполагает обогащение учебных предметов общечеловеческими проблемами и ценностями. Изложенные в работе мысли могут послужить основанием в решении проблемы компетентностного подхода к гуманитаризации естественнонаучного знания в общеобразовательной школе для пересмотра содержания учебных дисциплин и формулировки общих требований к выпускникам школы на языке компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, гуманитаризация школьного образования, гуманитаризация естественнонаучного знания, интеграция.

E. Larina*Moscow State Regional University***THE PROBLEM OF HUMANITARIANIZATION OF NATURAL-SCIENCE
KNOWLEDGE IN THE LIGHT OF COMPETENCE APPROACH TO THE WORK
WITH STUDENTS OF A SECONDARY SCHOOL**

Abstract. The article analyzes the problems of pedagogical theory and school practice connected with mastering the competence approach and its interpretation through the light of the new generation of standards of secondary education.

Special attention is paid to the inter-subject and above-subject nature of competence approach in the context of making natural-science knowledge more humanitarian. This process in secondary schools suggests enriching the school subjects with common to mankind problems and values. The ideas expressed can serve as a basis of solving the problem of competence approach to making natural-science knowledge more humanitarian in secondary schools to revise the content of academic disciplines and formulation of general requirements for graduates of schools on the language of competences.

Keywords: competence approach, competence, scope, making natural-school education more humanitarian, making natural-science knowledge more humanitarian, integration.

В настоящее время в общеобразовательной школе идет внедрение Федерального государственного образовательного стандарта общего образования последнего поколения, который ориентирован на потребности современного российского общества. В соответствии со стратегическими целями стандарта основное внимание педагогов направленно на развитие личностных качеств обучающихся, формирование у них единой картины мира и навыков практической деятельности, а также самостоятельности мышления, что характеризует основные признаки овладения ключевыми и предметными компетенциями.

Анализ практики использования компетентностного подхода в общеобразовательной школе показывает, что у учителей возникают вопросы, касающиеся уточнения сущности и содержания таких понятий, как компетентность и компетенция, их соотношение в учебном процессе, их приоритетность и оценка в рамках квалификационных характеристик и др.

Ранее отмечалось, что на сегодняшний день на фоне разночтений по данному вопросу наиболее рельефно выделяются два направления разработки компетентностного подхода.

Первое направление имеет практико-ориентированную направленность, что связано с внедрением западноевропейского опыта. Второе направление реализует личностно ориентированную парадигму отечественной педагогики [4, с. 30].

Прочтение компетентностного подхода в рамках классических традиций российского образования, отличается широтой. В частности О.Е. Лебедев дает наиболее широкое определение:

«Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [5, с. 3]. Очевидно, что в данном случае доминантой в свете принципов, предложенных автором, является формирование у учащихся навыков самостоятельности в учебных действиях, включая все учебные задачи.

Как способ концептуализации знаний подход определяется некой идеей, концепцией и централизуется на основных для него категориях. Для компетентностного подхода такой категорией выступают «компетенция» и «компетентность» в разном соотношении друг с другом [2, с. 20].

Таким образом, одна из проблем развития теории и практики компетентностного подхода – это наличие множества определений понятий «компетентность» и «компетенция».

При этом каждый автор выделяет свое количество образовательных компетенций, которое можно и нужно формировать у обучающихся во время проведения уроков и во внеурочное время. В целом же понятия «компетентность» и «компетенция» трактуются как более широкие по отношению к понятиям «знания», «умения» и «навыки», так как включают в себя особенности характеристики личности и ее отношение, что необходимо учитывать учителю в процессе обучения.

Актуализация проблемы внедрения и освоения компетентностного подхода отчетливо проявляется в его междисциплинарном характере, в связи с чем обращает на себя внимание

процесс гуманитаризации современного школьного образования на его основе. Проблема гуманитаризации образования и школы в современной отечественной науке рассматривалась многими исследователями (Л.И. Божович, Р.М. Роговым, В.А. Сластениным, Е.Н. Шияновым др.). Однако единая концепция гуманитаризации школьного образования в контексте обновленных стандартов пока отсутствует.

В свете последних исследований под гуманитаризацией образования понимается такая система форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, которая позволит сделать обучение составной частью формирования человеческой личности. Гуманитаризация образования призвана обеспечить синтез технических, гуманитарных и естественнонаучных дисциплин на основе многоуровневой интеграции всего комплекса изучаемых знаний. По мнению А.Ю. Белогурова, сущность гуманитаризации образования заключается именно в формировании стиля мышления и деятельности, ориентированного на освоение, развитие и использование любого знания в качестве средства гуманитаризации жизни.

В то же время, как показывает анализ теоретической литературы, сегодня гуманитаризация не есть отказ от глубокой общенаучной подготовки, будущих специалистов, а разумное и продуманное сочетание ее с гуманитарной подготовкой [1].

Актуальным становится принцип минимизации фактологических знаний, при увеличении их дидактической емкости. Согласно этому принципу, лучше рассмотреть один изучаемый разными науками объект с нескольких

сторон, чем несколько объектов изучать так, чтобы каждый из них был рассмотрен лишь с одной стороны [6, с. 70].

В содержании многих школьных предметов встречается огромное количество неработающих понятий, много повторов и малозначимых деталей, которые загромождают память учащихся, не дают возможность учителю структурировать учебный материал, осуществлять внутрипредметную и межпредметную интеграцию. Содержание и структура каждого школьного предмета изолированы друг от друга, в работе методических объединений учителей-естественников и гуманитариев преобладает предметоцентризм. Контакт между учителями, методистами и разработчиками программ и учебников для школьников на почве пересмотра содержания и структуры общеобразовательных предметов недостаточно, большинство учителей требует лишь увеличения количества часов на изучение своего предмета.

Но центральным в осуществлении интеграции школьных предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов является вопрос о путях и способах построения интегрированных областей знаний. Так как без объединения разнопредметных знаний невозможно целостное описание объекта, системы, процесса, явления, теории, построение многомерной картины мира [3].

В настоящее время, интеграция представлена отдельными учебными программами спецкурсов, факультативов или в лучшем случае системой уроков межпредметного характера. Кроме этого, исследователями замечено, что эффективности сближения

и тесной связи наук можно достичь не столько знанием, полученным от внедрения интегрированных курсов и уроков, сколько разработкой самого содержания интегрированного знания непосредственно по каждому учебному общеобразовательному предмету [6, с. 72].

Все изложенное выше выступает веским основанием в решении проблемы компетентностного подхода к гуманитаризации естественнонаучного знания в общеобразовательной школе для пересмотра содержания учебных дисциплин и формулировки общих требований к выпускникам школы на языке компетенций на уровне государства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белогулов А.Ю. Теория и практика гуманитаризации естественно-научного образования (Принципы, подходы, технологии) : Дис. ...канд. пед. наук. Владикавказ, 1997. 140 с.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
3. Игнатова В. Концепции современного естествознания : учеб. пособие [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Science/ignatova/04.php (дата обращения: 06.08.2014).
4. Ларина Е.В. К вопросу о формировании общекультурных компетенций в школьном образовании: теоретико-методологический аспект // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 2. С. 29–33.
6. Теремов А.В. Интеграция естественнонаучных и гуманитарных знаний учащихся как способ достижения нового качества образования // Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2005. С. 68–74.

УДК 37.037

Матвеев А.П.*Московский государственный областной университет*

К ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ*

Аннотация. В статье поднимается проблема неоднозначности представлений о сущности педагогического процесса и его базовых компонентов обучения, воспитания и образования, их непосредственной связи с поэтапным развитием личности. Рассматривается структурная организация учебного предмета «Физическая культура», новый подход к формированию учебного предмета на основе теории ведущего вида деятельности в онтогенезе. Анализируется инновационная модель педагогического процесса по обучению предмету физической культуры.

Ключевые слова: структурная организация педагогического процесса; поэтапное развитие личности; образование в области физической культуры; структурная организация учебного предмета; модель образования по физической культуре.

A. Matveyev*Moscow State Regional University*

FORMATION OF THEORETICAL BASES OF EDUCATION IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE

Abstract. The article raises the problem of ambiguity of understanding the matter of pedagogical process and its main components of education and upbringing, as well as their direct ties with the stage-by-stage development of a personality. Structural organization of the subject "Physical Training" is studied in the article. New approach to forming a subject on the basis of the theory of the leading kind of activity in ontogenesis is given. The innovative model of a pedagogical process on teaching "Physical Training" is analysed.

Keywords: structural organization of educational process, stage-by-stage development of a personality, education in the sphere of physical training, structural organization of a subject, model of education in the field of physical training.

Отечественная педагогическая наука, роль которой всегда возрастала на переломных этапах развития общества, предложила целый ряд методологически обоснованных положений и концептуальных решений по реформированию школьного образования. В своей основе все они отражают единую потребность общества в формировании разносторонней личности, способной к творческой самореализации как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества.

В соответствии с общей целевой установкой отечественного образования формулируется цель для общего среднего образования по физической культуре,

© Матвеев А.П., 2014.

* Статья имеет дискуссионный характер.

которая ориентирует данную предметную область на формирование разносторонне физически развитой личности, способной активно использовать ценности физической культуры для укрепления и длительного сохранения индивидуального здоровья, оптимизации собственной трудовой деятельности, организации активного отдыха и досуга.

Вместе с тем, ни для кого не является секретом, что на предшествующем историческом этапе физическая культура как явление культуры рассматривалась в обществе преимущественно с позиций прагматических установок и представлений созданной государством системы физического воспитания и подчинялась в своем развитии решению ее сугубо утилитарных задач по совершенствованию «биологической природы» человека. Развиваясь в рамках заданности этой системы, физическая культура, по сути, «теряла» свои собственные социокультурные формы и функции и представляла в сознании человека тождественной процессу физической подготовки, соотносящемуся «напрямую» лишь с практикой «подготовки к труду и обороне Родины». Подобная трансформация физической культуры из феномена целостного развития человека в одно из средств его подготовки к жизни обозначила сегодня проблему содержательного наполнения образовательной области физической культуры в структуре школьного образования, полноту формирования системных элементов ее учебного предмета. Отсюда становится очевидным, что неразрешенность данной проблемы в ближайшее время делает, по сути, невозможным выполнение в полном объеме требо-

ваний Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и, следовательно, достижения его целевых установок в целом.

К настоящему времени в специальной литературе складывается мнение о том, что в предшествующий период в общеобразовательных школах подмена учебного предмета физической культуры на предмет физической подготовки была связана, в том числе, и с недостаточной разработанностью собственно теории образования по физической культуре. Здесь возможно предположить, что учебный предмет образования «Физическая культура» и его программно-методическое обеспечение отрабатывались и, к сожалению, продолжают отрабатываться сегодня на базовых положениях и концептуальных конструкциях раннее созданной теории физического воспитания. Последняя обеспечивает сохранность основ учебного предмета в традиционной парадигме, ориентируя его содержание на преимущественную физическую подготовку. Из сказанного становится очевидным, что для полноценного развития образования школьников в области физической культуры, реализации целевых установок и требований ФГОС необходимо создание соответствующей теории образования по физической культуре в области предмета физической культуры, адекватной современным представлениям общей теории образования, разработанной отечественными учеными и педагогами.

Любая теория, как известно, начинается с категориального аппарата, который отражает уровень ее развития и разработанности. Учитывая это, для разработки основ теории предмета

физкультурного образования необходимо, в первую очередь, рассмотреть ключевые категории общей и частной педагогики, включая и категории теории физического воспитания, и пришедшей ей на смену «Теории и методики физической культуры». Проведенный сравнительный анализ основных категорий теории педагогики и ее частных направлений позволил прийти к некоторым заключениям, меняющим представления о путях развития как самого учебного предмета дисциплины «Физическая культура», так и собственно процесса образования по физической культуре. В числе высказанных заключений, особо следует отметить следующие:

1. В «Законе об образовании» (2013) категория «образование» раскрывается через три взаимосвязанных процесса – обучение, воспитание и развитие. Такая же конструкция и с тем же содержанием наполнением (обучение, воспитание и развитие) используется и в общей педагогике для раскрытия понятия «педагогический процесс» [1]. Отсюда логично предположить, что понятия «образование» и «педагогический процесс» являются тождественными и раскрывают суть одного и того же явления. Следовательно, адресность целевой установки образования, провозглашенной в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), в равной степени относится не только к образованию, но и целостному педагогическому процессу, реализуемому в каждом образовательном учебном заведении. Вместе с тем, необходимо отметить, что в последующих нормативных и сопровождающих Закон материалах категория «образование» уже не соот-

носится с собственно педагогическим процессом, а раскрывается как социальная структурно-организованная система. И в этой системе в качестве ее оснований представляются лишь формы организации, которые, по сути, совпадают с базовыми компонентами педагогического процесса: обучения, воспитания, развития. Очевидно, что двойственность использования понятия «образования» и как системы, и как педагогического процесса, особенно в нормативных и методических материалах, требует своего научного «разведения». При этом особенно важно подчеркнуть, что такое разведение необходимо для понимания целостности педагогического процесса, понимания функциональной ориентации его составляющих компонентов и частей. Как результат этого появляется объективная необходимость предметного и более глубокого изучения данного явления, которым является образование. Последнее становится возможным на основе принципа историзма, позволяющего выявить первооснову любого явления, раскрыть основные причины и закономерности его развития.

2. В базовых положениях ФГОС понятие «образование» раскрывается в так называемом «широком толковании», т. е. как социальное явление, в основании которого лежит процесс формирования активной творческой личности, способной к самореализации. В то же время собственно процесс образования в данном документе не рассматривается в качестве структурного основания целостного педагогического процесса, не раскрывается наравне с обучением и воспитанием. Следовательно, вне целостного педагогического процесса образование на-

чинает выступать в образовательном пространстве «неким» относительно самостоятельным явлением, берущим на себя в том числе и функцию обучения, и функцию воспитания, и функцию развития. При таком понимании родовая функция процесса образования как одного из компонентов целостного педагогического процесса нивелируется и ее влияние на результативность развития личности школьников остается весьма неопределенной. Отсюда очевидно, что для теории педагогики актуализируется проблема раскрытия существа самого педагогического процесса образования, понимания его роли и места в структуре целостного педагогического процесса, базовой функцией которого было, есть и будет целенаправленное развитие личности. Дополнительно, к выше сказанному, необходимо отметить правомерность «формирования» структурной организации процесса (или системы?) образования, когда наряду с педагогическими процессами обучения и воспитания в него включается процесс развития, который определять как педагогический не вполне корректно.

3. В общей педагогике понятие «образование по физической культуре» практически не рассматривается и это несмотря на то, что его определение и внесение в теорию педагогики было осуществлено П.Ф. Лесгафтом более века тому назад [7]. Согласно взглядам этого ученого, «физическое образование», в своей предметной сущности, представляется как педагогический процесс, ориентированный на образование и развитие психосоциальной природы ребенка. В таком понимании, «физическое образование», в опреде-

ленной степени, противопоставляется процессу «физическое воспитание», вектором развития которого уже в то время представало адресное совершенствование (преобразование) физической природы человека, т. е. физическая подготовка. К сожалению, в современной теории педагогики за физическим воспитанием сохранился приоритет преимущественного развития «физической природы человека» и вместо категории «физическое образование» (образование в области физической культуры) активно разрабатывается категория «физическое воспитание» [17]. Согласно существующей теории, категория «физическое воспитание» раскрывается не в парадигме собственно процесса воспитания (а именно, воспитания личности средствами физической культуры), а через процессы обучения знаниям и двигательным действиям, воспитания физических качеств. При таком понимании становится очевидным, что базовая категория «физическое воспитание» вбирает в себя те структурные компоненты, которые присущи образованию, а именно обучение и воспитание. Последнее лишний раз показывает, что развитие теории физического воспитания в сегодняшнем своем выражении осуществляется вне общей теории педагогики, мало ориентируясь на ее базовые положения, и, следовательно, является «мало достаточной», для разработки программно-методического обеспечения и сопровождения выполнения требований ФГОС. Рассматривая основы теории физического воспитания, необходимо отметить и тот факт, что в рамках развития своего научного предмета она в последние несколько десятков лет расширяет свои

функциональные границы, активно «взявшись» за разработку проблемы укрепления здоровья подрастающего поколения. Последнее явно не вписывается ни в парадигму воспитания, ни в парадигму образования, и поэтому начинает восприниматься уже как лечебно-педагогическое, профилактическое явление, развивающееся по своим специфическим законам и на основе своих специфических принципов.

4. Одной из основных категорий современной «Теории и методики физической культуры»¹ выступает понятие физическое воспитание, которое определяется как синоним физической подготовки «...физическая подготовка и физическое воспитание есть суть слова синонимы...» [10]. В то же время в учебнике по теории спортивной подготовки этот же автор утверждает, что в спортивной тренировке «физическая подготовка есть относительно самостоятельный целенаправленный процесс *воспитания физических качеств...*» [11; 12]. Вполне возможно, что все эти процессы – и «физическое воспитание», и «физическая подготовка», и «спортивная тренировка как многолетний педагогический процесс» – есть синонимичные поня-

¹ «Теория и методика физической культуры» представляется сегодня как профильная учебная дисциплина профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры. В своей основе учебный предмет этой дисциплины базируется на принципах и представлениях научного предмета теории физического воспитания, являющейся составной частью науки «Педагогика». Вместе с тем развитие научного предмета теории физической культуры (поскольку методики культуры не может быть по определению), есть прерогатива науки «Культурология», которая развивается на основе своей собственной методологии, принципах и представлениях, не совпадающих с таковыми науки «Педагогика».

тия, отражающие суть одного и того же явления. Но трудно согласиться с тем, что в основе этих педагогических процессов, по мнению того же автора, лежит *воспитание* физических качеств (силы, быстроты, выносливости, гибкости и пр.), под которыми он понимает «совокупности анатомо-морфологических свойств человека, обеспечивающих все многообразие его двигательной активности...» [12]. Из сказанного вытекает, что современная теория и методика физической культуры обосновывает возможность направленного *воспитания* биологической природы человека, поскольку и сократительные свойства мышц, и проводимость нервных импульсов, и многие другие свойства, определяющие проявление физических качеств, относятся к анатомо-морфологическим свойствам человека. Вместе с тем, обращаясь к трудам П.Ф. Лесгафта [7], А.Д. Новикова [13; 14], Н.И. Пономарева [16] и других отечественных ученых, опираясь на общепринятое в педагогике понятие «воспитание», можно прийти к несколько иному пониманию существа «физического воспитания». Физическое воспитание есть целенаправленный процесс воспитания качеств личности средствами физической культуры в условиях освоения или совершения двигательной (физкультурной) деятельности [3; 9].

6. Несмотря на то, что в учебных планах общеобразовательных школ представлена дисциплина «Физическая культура», учебный процесс в большинстве из них до сих пор осуществляется в представлениях учебного содержания «Комплексной программы по физическому воспитанию», которая по сути и определению яв-

ляется программой по физической подготовке [8]. Как следствие этого, вместо учебного предмета физической культуры, в основании которого лежит деятельность человека по преобразованию и совершенствованию собственной физической природы, в содержание образовательного процесса школьников закладывается целенаправленная «физическая подгонка» под соответствующие образцы, представляемые нормативами и требованиями к уровню развития базовых физических качеств [9].

Таким образом, представленные суждения позволяют прийти к общему выводу о том, что современная педагогическая наука определяет вектор совершенствования современной школы в парадигме системно-организованного образования, ориентированного на формирование личности, способной к самореализации в условиях последующей общественной и профессиональной деятельности. Подобная смена целевой ориентации отечественного образования, как хорошо известно, связана с переходом общества на новый «рыночный» путь развития, который собственно и предопределил необходимость пересмотра и переосмысления ряда основополагающих положений теории педагогики, актуализировал ряд ее актуальных проблем, требующих своего скорейшего разрешения. Здесь, среди наиболее значимых и актуальных проблем отечественной педагогики, возникает проблема развития теории образования школьников в области физической культуры, разработка теоретических основ ее учебного предмета, обеспечивающего объективную возможность в достижении качественного выполне-

ния требований ФГОС (2010/2012).

Целью настоящего сообщения является вынесение на широкое обсуждение концептуальных положений и подходов к определению основ содержания образования школьников в области физической культуры, привлечение специалистов к разработке основополагающих научных принципов ее современного развития, формирование основ учебного предмета дисциплины «Физическая культура».

Определение оснований структуры и содержания образования школьников в области физической культуры осуществлялось на основе анализе базовых категорий и концептуальных положений теории педагогики и соотносилось с имеющимися представлениями в педагогике физической культуры и теории физического воспитания. В качестве исходных оснований при разработке структуры и содержания образования по физической культуре выступали:

- педагогический процесс как условие и результат развития личности;
- школьник как активный субъект педагогического процесса;
- учебный предмет как средство педагогического процесса, ориентированного на формирование личности.

В нашей концепции педагогический процесс характеризует собой целостную конструкцию, включающую в себя единство процессов обучения, воспитания и образования. Каждый из этих структурных компонентов основания педагогического процесса определяется собственной функциональной направленностью, содержанием и технологией воздействия на физическую, психическую и социальную сферу школьника:

– *процесс обучения* – основная (родовая) функция которого раскрывается через формирование общественно-значимого исторического опыта и проявляется в конструкции присвоения учащимися соответствующих знаний, умений и навыков [6];

– *процесс воспитания* – основная (родовая) функция которого раскрывается через формирование общественно-значимых личностных качеств и установок, понятий, принципов и ценностных ориентаций и которая проявляется в конструкции приобретения индивидуального мировоззрения и миропонимания, устойчивых черт характера и способов межличностного общения (Ж.Ж. Руссо, 1989);

– *процесс образования* – основная (родовая) функция, по нашему мнению, должна рассматриваться через развитие творчества и мышления [4] и проявляться в овладении познавательной и предметной деятельностью, развитии способностей к активной самореализации в индивидуальных и общественных интересах.

В целостном педагогическом процессе ни один из компонентов (ни обучение, ни воспитание, ни образование) не может быть выделен в «чистом» виде. Взаимодействуя между собой, каждый из них в том или ином выражении представляется в целостном результате развития личности.

Если обратиться к концепции ведущего вида деятельности в онтогенезе, разработанной отечественными педагогами, можно увидеть, что развитие личности школьников происходит поэтапно, где каждый этап характеризуется «приобретением» учащимися качественных психических новообразований [18]. Возрастная динамика

приобретения таких новообразований проявляется, прежде всего, в изменении вектора социальной активности школьников в окружающей действительности и проявляется определенным содержанием, отношением и поведением в соответствующих обобщенных «возрастных» видах деятельности: учебной, общественно-полезной и учебной профильно-ориентированной. Включенность в эти виды деятельности становится важным условием, определяющим возрастные особенности формирования личностных качеств учащихся, развития их индивидуальных способностей, мотивов и интересов, творчества и самостоятельности, характера общения и взаимодействия.

Социализация школьника, лежащая в основе формирования его личности, характеризуется как процесс активного включения в систему разнообразных общественных отношений и может проявляться, в частности в процессе онтогенеза, в нескольких взаимосвязанных ипостасях:

– *идентификация* – процесс вхождения в реальную деятельность, выражающийся отождествлением с другими людьми и включением в отношения с ними;

– *индивидуализация* – процесс саморазвития в реальной деятельности, выражающийся приобретением отличительных свойств и способностей, активным включением во взаимодействие и сотрудничество с другими на основе общих интересов, целей и приобретаемых качественных свойств;

– *персонализация* – процесс самореализации в реальной творческой деятельности в целостности многообразия приобретенных качественных свойств и способностей, выражаю-

щийся представленностью в социальных отношениях других и активностью воздействия на них даже за пределами их наличного взаимодействия [15].

В условиях целостного педагогического процесса каждый его компонент, благодаря собственной родовой функции, стимулирует ту или иную направленность в социализации личности. Так, доминанта задач обучения стимулирует процесс идентификации, задач воспитания – процесс индивидуализации, задач образования – процесс персонализации.

Учебным предметом физической культуры в школе выступает область культуры, в основании которой лежит двигательная деятельность человека, направляемая на преобразование (совершенствование) физической природы человека [2]. Как и любая другая деятельность, она, кроме преобразования того объекта, на который собственно и направляется (на физическую природу человека), обеспечивает целостное развитие личности, единство физической, психической и социальной сущности человека. Последнее позволяет полагать, что в процессе двигательной деятельности, благодаря ее преобразовательному процессу, получают свое активное развитие такие психосоциальные характеристики, как самостоятельность, мышление, творчество, своеобразие воспроизведения индивидуальных качеств и способностей.

Вместе с тем, как и любая деятельность, двигательная деятельность имеет сложную системно-структурную организацию, включающую в себя в качестве своих оснований информационный, операциональный и мотивационно-процессуальный компоненты:

– *информационный компонент* объединяет в себе знания о физиче-

ской (медико-биологические основы деятельности), психической (психолого-педагогические основы деятельности) и социальной природе человека (историко-социологические основы деятельности);

– *операциональный компонент* представляется средствами, методами и формами организации деятельности, методами и способами планирования, контроля и регулирования собственно преобразовательного процесса;

– *мотивационно-процессуальный компонент* включает в себя виды и разновидности двигательной деятельности, ориентированные на удовлетворение общественных и индивидуальных интересов личности в совершенствовании и преобразовании собственной физической природы (физкультурно-оздоровительное направление, спортивно-оздоровительное направление, прикладно-ориентированное направление).

Каждый из этих компонентов двигательной деятельности оформляется структурными разделами учебного предмета физической культуры, которые наполняются соответствующим учебным содержанием:

Знания о физической культуре – содержание отбирается и группируется по трем векторам познавательной деятельности: на природу (природознание); на человека (человекознание); на общество (обществознание).

Способы деятельности – содержание отбирается и группируется по трем векторам предметной деятельности: организация, планирование и контроль, регулирование.

Физическое совершенствование – содержание, включающее в себя физические упражнения и двигательные

действия, отбирается и группируется в соответствии с тремя основными направлениями развития физической культуры в обществе: оздоровительное, спортивное и прикладно-ориентированное. При этом каждое из этих направлений насыщается содержанием, формируемым в соответствии с предметно-родовыми, личностно-значимыми и общественно-значимыми ценностными ориентациями.

Целостный педагогический процесс в современной школе ориентируется на целостное развитие учащихся и характеризуется определенной этапностью, отражающей своеобразие их психического развития в школьном онтогенезе. Изучение данного своеобразие, как хорошо известно, позволило отечественным педагогам создать концепцию «ведущего вида деятельности в онтогенезе», которая определила возможность направленного формирования интересов школьников в зависимости от изменчивости вектора их активности, порождаемой наследственными, генетически заложенными программами индивидуального развития [18; 5].

Опираясь на базовые положения концепции ведущего вида деятельности в онтогенезе, представления о структурной организации целостного педагогического процесса и учебного предмета, мы разработали модель образования школьников в области физической культуры. Данная концептуальная модель была использована при разработке Государственных стандартов содержания образования по физической культуре для начального, основного и среднего (полного) образования (2004). С учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта (2010/2012) данная модель была усовершенствована. Основные ее положения нашли свое отражение при формировании Фундаментального ядра образования по физической культуре для учащихся начальной (2010), основной (2011) и средней (полной) школы (2012), при структурировании и содержательном наполнении примерных и рабочих программ по физической культуре для всех ступеней школьного образования (А.П. Матвеев, 2006–2013).

Таблица

**Концептуальная модель образования школьников по дисциплине
«Физическая культура»**

Основания	Начальная школа	Основная школа	Старшая школа
<i>Ведущие виды деятельности</i>	Учебная	Общественно-полезная	Учебная профильно-ориентированная
<i>Этапы социализации</i>	Идентификация в двигательной деятельности	Индивидуализация в двигательной деятельности	Персонализация в двигательной деятельности
<i>Педагогический процесс</i>	Обучение	Воспитание	Образование
<i>Вектор содержательного наполнения</i>	Введение в двигательную деятельность	Самоопределение в двигательной деятельности	Самореализация в двигательной деятельности

Продолжение таблицы

Ориентации на взаимодействие	Учись у учителя	Учись вместе с другими	Учись быть учителем
Учебный предмет Знания о физической культуре	Физическая культура как средство физического развития и укрепления здоровья	Физическая культура как средство воспитания качеств личности и физического совершенствования	Физическая культура как способ жизнедеятельности человека
Способы самостоятельной деятельности	Планирование, контроль и регулирование содержания в простейших формах занятий	Планирование, контроль и регулирование содержания в системе целенаправленных форм занятий	Планирование, контроль и регулирование содержания в системе индивидуализированных форм занятий в различных видах двигательной деятельности
Физическое совершенствование	Физкультурная деятельность с общеразвивающей и оздоровительной направленностью	Физкультурная деятельность с оздоровительной и спортивно-ориентированной направленностью	Физкультурная деятельность с индивидуально-оздоровительной и прикладно-ориентированной направленностью

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1985. 207 с.
2. Визитей Н.Н. Физическая культура личности: методологические, социально-философские, педагогические аспекты: монография. Кишинев, 1989 178 с.
3. Выдрин В.М. История и методология науки о физической культуре: Учебно-методич. пособие, изд. 2-е, испр. и доп. СПб., 2006. 151 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Речи директора гимназии: монография. Работы разных лет: в 2 т. М., 1972. Т. 1 367 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986. 240 с
6. Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталотци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М., 1989. 416 с.
7. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста: монография. Избранные труды / Сост. И.Н. Решетень. М., 1987. 232 с
8. Лях В.И. Комплексная программа по физическому воспитанию учащихся 1–11 классов: образовательная программа. М., 1993–2008.
9. Матвеев А.П. Очерки по теории и методике образования школьников в сфере физической культуры: монография. М., 1997. 118 с.
10. Матвеева Л.П. Введение в теорию физической культуры: учеб. пособие для институтов физ. Культуры. М., 1983. 128 с.
11. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (Общ. основы теории и методики физ. воспитания; теорет.-метод. аспекты спорта и проф.-прикл. форм физ. культуры): учебник для институтов физ. Культуры. М., 1991. 542 с.

12. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учеб. для высшей школы. М., 2008. 486 с.
13. Новиков А.Д. Средства и методы физического воспитания: монография. М.-Л., 1941 147 с
14. Новиков А.Д. Физическое воспитание : монография. Л., 1949. 164 с.
15. Петровский А.В. Психология: учебник для высшей школы / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. М., 2007 376 с
16. Пономарев Н.И. Спорт и социальные проблемы общества // Спорт в современном обществе. 1980. С. 234–243.
17. Сластенин В.А. Общие основы педагогики : учеб. пособие для средн. проф. образов. Учреждений. М., 1986. С. 17–18.
18. Эльконин Д.Б. Психология игры : монография. М., 1978. 272 с.

УДК 159.929.2

Хайдарова А.Р.*Камчатский государственный университет им. В. Беринга*

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается содержание конкурентоспособности личности как системного феномена. Автор с разных научных позиций анализирует понятие конкурентоспособности. Опираясь на различные научные направления: философию, экономику, психологию, педагогику, исследователь выявляет понятие и сущность конкурентоспособности личности и на основе проведенного анализа делает заключение о том, что конкурентоспособность личности базируется на внутренней активной позиции человека, которая формируется на основе осмысления личностью себя, своей деятельности, а также в процессе взаимодействия с окружающей реальностью.

Ключевые слова: конкурентоспособность, конкурентоспособность личности, конкурентные преимущества, субъект деятельности.

A. Khaydarova*Kamchatka State University named after Vitus Bering*

CONCEPT AND ESSENCE OF A PERSONALITY'S COMPETITIVENESS

Abstract. The article reveals the matter of a personality's competitiveness as a systemic phenomenon. The author studies the category of «competitiveness» from different scientific perspectives. Making use of various scientific approaches: philosophical, economic, psychological, and pedagogical the author analyses the concept and the essence of competitiveness. On the basis of this analysis the conclusion is made that competitiveness of a personality is based on the active inner position of a person, which is formed through his self-reflection, as well as in the process of his interaction with the surrounding reality.

Keywords: competitiveness, personality's competitiveness, competitive advantages, subject of activities.

Изменения, происходящие в социальной и экономической сфере России, необходимость включения российского общества в общемировые процессы, стремительный технологический процесс коснулись системы профессионального образования. Возрастающий динамизм жизни потребовал обучения и воспитания духовной, саморазвивающейся, конкурентоспособной личности, умеющей вступать в конкурентное взаимодействие и вести соперничество цивилизованными методами. По мнению В.И. Андреева, «на рынке труда личность должна достигать высокого профессионализма и на этой основе конкурентоспособности» [2]. В связи с этим целью современного профессионального образования является подготовка квалифицированных специалистов, способных быть самостоятельными в принятии решений, критически и творчески мыслить, имеющих

внутреннюю активную жизненную позицию, т.е. быть конкурентоспособными.

Но в настоящее время теория и практика профессионального образования не предусматривает достижение этой цели в полной мере. Это объясняется недостаточной разработанностью теоретических предпосылок и практических рекомендаций по организации и реализации процесса становления и развития конкурентоспособности личности будущего специалиста. Как показывает анализ научной литературы, ряд ученых рассматривают отдельные аспекты конкурентоспособности как педагогического явления. Так, ученые С.Н. Широбоков и Д.В. Чернилевский в своих работах изучают конкурентоспособность как показатель качества подготовки специалистов [14; 18]. Исследователь Л.М. Митина в своих работах раскрывает психологический аспект развития конкурентоспособности личности [12]. При всей значимости данных исследований следует отметить, что они в недостаточной степени раскрывают общепедагогические аспекты становления и развития конкурентоспособности личности будущего специалиста. Все это подводит нас к необходимости проведения теоретического анализа с целью осмысления понятия и сущности конкурентоспособности личности.

В настоящее время изучением феноменологии конкурентоспособности занимаются ученые разных научных направлений, в частности, философии, экономики, психологии и педагогики.

Экономические теории дают базовые представления о понятии конкурентоспособности личности [9]. С точки зрения исследователей И.А. Да-

нилова и Е.В. Волковой, конкурентоспособным является не только объект, но и субъект рыночных отношений, под которым подразумевается человек [9; 14]. Ряд ученых считает, что конкурентоспособность зависит от конкурентных преимуществ человека как субъекта рыночных отношений (Р.А. Фатхутдинов, А.И. Котелкин, М.М. Мусин и др.) [14; 15]. Эти исследователи под конкурентными преимуществами понимают уникальные способности и возможности личности, которые осознаются ею и которые личность стремится максимально интегрировать в деятельность. Ученые-экономисты также утверждают, что на становление конкурентоспособности личности влияют не только внешние условия, но и внутренние факторы, способствующие развитию уникальных человеческих способностей, необходимых в профессиональной деятельности (М.М. Мусин, А.И. Котелкин) [14].

Анализ философско-психологической литературы дал нам возможность осмыслить значение профессионально-личностного развития человека как основы становления конкурентных преимуществ. И это не случайно, поскольку, как указывают исследователи, феноменология личности многомерна. По мнению Л. Хьелла и Д. Зиглера, личность – это некая абстракция, представляющая собой лишь различные проявления человека в деятельности, общении, взаимодействии с другими людьми [17]. В связи с этим в философско-психологической научной литературе существуют разные подходы, влияющие на осмысление сущности личности и ее характеристик, способствующих ста-

новлению конкурентоспособности. Анализ литературы свидетельствует о том, что большинство исследователей склонны рассматривать конкурентоспособность как системный феномен (В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, В.П. Кузьмин, А.Н. Азрилиян и др.) [3; 13; 14]. Системный подход дает представление о личности и ее конкурентоспособности как системообразующей целостности. В рамках данного подхода, как отмечает А.Г. Асмолов, в психологической науке существует двоякое видение личности человека как системы [3]. Так, с позиции моносистемного видения личность рассматривается как целостная, самоорганизующая система, которой присущи самосознание, чувственность, воля, эмоции, а также способность к самоорганизации, самоактуализации, самореализации. Все это составляет основу личности, определяет ее субъективность и внутреннюю активность (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Бандура и др.) [11; 17]. Опираясь на исследования представленных выше ученых, можно выделить внутренние сущностные характеристики личности, способствующие становлению ее конкурентоспособности. К ним следует отнести творческие начала, потребность в самоактуализации, стремление к самоосознанию, самовыражению, самореализации и др. С точки зрения исследователей, конкурентоспособность человека может проявляться тогда, когда он способен актуализировать и реализовать свой личностный потенциал, проявить свои возможности в профессиональной среде [9].

С позиции полисистемного знания личность рассматривается как «элемент» различных систем, в которых эта личность преобразуется, тем са-

мым она становится способной выходить за рамки своей субъективности и проектировать себя в будущее, самореализовываться (В. Франкл, Г. Олпорт и др.) [16; 17].

В исследованиях отечественных ученых осмысление личности и ее конкурентоспособности связано с категорией деятельности, так как проявление личности обнаруживается в деятельности [1; 7]. В связи с этим для нас значимым будет обращение к деятельностной теории, отражающей проявление личности в процессе активного осуществления собственной деятельности (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) [1; 6; 10]. Представители данной теории рассматривают личность как активный субъект деятельности. Анализ теоретических исследований выше представленных ученых позволяет нам опираться на следующее: главным источником становления и развития личности, как известно, выступает деятельность. При осуществлении деятельности реализуется диалектический процесс интериоризации и экстериоризации. Интериоризация предполагает осознание и осмысление человеком своей деятельности, а экстериоризация подразумевает воплощение внутренних субъективных характеристик личности в своей деятельности, наполнение этой деятельности своим личностным смыслом. Данный диалектический процесс характеризует человека как активного субъекта деятельности. В различных сферах деятельности человек способен проявить себя, самореализоваться и достичь высшей формы жизнедеятельности – творческой самореализации, которая является одной из характери-

стик конкурентоспособности личности. По мнению ученых М.Н. Аванесова, В.А. Сластенина, Е.И. Климова, Л.М. Митиной и др., деятельность является системообразующим звеном между профессиональной подготовкой и профессиональной деятельностью [1; 12; 14]. Высокий уровень конкурентоспособности личности определяется сформированностью ее потребности к профессиональной деятельности, активности, осознанному отношению к своей будущей профессии; убеждением себя в ценности и необходимости своей будущей профессиональной деятельности [1].

Анализ научной педагогической литературы также обращает наше внимание на тот факт, что конкурентоспособность личности глубоко связана с профессиональной компетентностью личности [7; 14]. Профессиональная компетентность характеризуется возможностями личности, позволяющими ей успешно разрешать проблемную ситуацию, активизировать и актуализировать свои знания, умения, способности, опыт, необходимые в практической деятельности. Все это можно рассматривать как конкурентные преимущества личности, которые и характеризуют ее конкурентоспособность. Это дает основание педагогической науке рассматривать сущность конкурентоспособности личности в контексте компетентного подхода.

Таким образом, обращение к компетентному подходу способствует выявлению ключевых компетенций, формирование которых необходимо для раскрытия сущности конкурентоспособности личности (Э.М. Коротков, А.В. Хуторской, В.В. Лебедев и др.) [5; 8; 14]. Поскольку компетенция

понимается как общая способность, формирующаяся и проявляющаяся в деятельности, то и само понятие «конкурентоспособность» содержит в себе совокупность компетенций, позволяющую личности быть конкурентоспособной. К такой совокупности профессионально-личностных компетенций можно отнести следующие:

- *ценностно-смысловую* (ценностные ориентиры человека, способность к самоосознанию, творческой самореализации личности, осознание значимости своей деятельности) (Е.А. Какутина, Л.М. Митина, С.Г. Вершоловский) [5; 12];

- *коммуникативную* (способность устанавливать и поддерживать отношения, быстро и точно ориентироваться в ситуации общения, способность к рефлексии, способность активно воздействовать на людей) (Б.Д. Парыгин, А.А. Бодалев, Л.Д. Столяренко) [4; 5];

- *самообразовательную* (умение ставить цели, планировать свою деятельность, иметь способность к самоорганизации, оценивать результаты своей деятельности) (И.В. Назарова) [14];

- *творческую* (способность решать нестандартные задачи, находить новые подходы к уже известным проблемам) (И.А. Зимняя, Л.М. Митина, В.И. Андреев) [2; 5; 12] и др.

Таким образом, в рамках компетентного подхода конкурентоспособность личности представляет собой сложную профессионально-личностную систему ценностно-смысловых, коммуникативных, образовательных, творческих компетенций, направленных на активное преобразование в профессиональной деятельности будущего специалиста.

Итак, проведенное нами исследование по проблеме понятия и сущности конкурентоспособности личности подвело нас к заключению о том, что конкурентоспособность личности, прежде всего, подразумевает становление *конкурентных преимуществ*, проявляющихся в уникальных способностях человека как самоактуализирующейся личности будущего профессионала. Это развитая потребность личности в достижении успеха, уверенности в своих профессиональных возможностях и реализации их в социально значимой деятельности. Этот процесс не возникает и не осуществляется самостоятельно. В профессиональном образовательном учреждении его необходимо проектировать и осуществлять целенаправленно. Для этого необходим поиск условий, технологий, механизмов данного педагогического процесса, направленного на развитие личностных качеств студентов, реализацию их потенциальных возможностей и способностей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. 288 с.
2. Андреев В.И. Саморазвитие творческой конкурентоспособности личности менеджера. Казань, 1992. 207 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности : учебник. М., 1990. 367 с.
4. Бодалев А.А. Психология личности. М., 1988. 188 с.
5. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2013. 336 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.
7. Гришин А.В. Актуализация социально-педагогической инициативы и развитие профессиональной конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы : монография. Магнитогорск, 2007. 185 с.
8. Коротков Э.М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов. М., 2006. 320 с.
9. Котова И.Б. Обученность, подготовленность, конкурентоспособность личности как целевая триада процесса обучения / И.Б. Котова, Н.А. Захарченко // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. Ростов-на-Дону, 2012. № 8. С. 47–55.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.
11. Маслоу А.Г. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М., 1982. 247 с.
12. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности М.; Воронеж, 2002. 400 с.
13. Платонова Р.И. Подготовка конкурентоспособного специалиста в региональном педагогическом вузе: методология, концепции, системы : монография. М., 2011. 165 с.
14. Резник С.Д. Конкурентоспособность выпускника российского вуза: системы и механизмы формирования : монография. Пенза, 2012. 283 с.
15. Фатхутдинов Р.А. Национальные идеи повышения конкурентоспособности России и подготовка кадров // Управление персоналом. 1999. № 1. С. 29–36.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла: перевод с англ. яз. и нем. яз. // Общ. ред.: Л.Я. Гозман, Д.А. Леонтьев. М., 1990. 368 с.
17. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: монография. СПб., 1997. 608 с.
18. Широбоков С.Н. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в вузе : дис. ...канд. пед. наук. Нижний Новгород, 1999. 188 с.

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.881.111.1

Бетретдинова И.Х.

Московский государственный областной университет

ЭЛЕКТРОННАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. Проблема ИКТ-компетентности учащихся рассматривается в статье в контексте требований новых Федеральных государственных образовательных стандартов учебного предмета «Иностранный язык». Представлен анализ проведенного тестирования старшеклассников на знание компьютера и основных программ, а также на определение уровня владения ими виртуальным языком. Полученные данные дают возможность сделать вывод о необходимости внедрения факультативного или элективного курса по обучению основам электронной коммуникации, что позволит повысить эффективность учебного процесса.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, коммуникативная иноязычная компетенция, электронная коммуникация, виртуальный язык.

I. Betretdinova

Moscow State Regional University

ELECTRONIC COMMUNICATION COMPETENCE OF SENIOR PUPILS AS A CONDITION FOR THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS IMPLEMENTATION

Abstract. The article dwells upon the problem of «pupils' ICT competence» as it is related to the demands of the new Federal State Educational Standards in the field of «Foreign Language». The article presents the analysis of the results of testing senior pupils. The test was to check their knowledge of computer science and basic programs, as well as to define the level of mastering the virtual language. The results make us conclude that it's necessary to put into practice the elective course devoted to teaching the electronic communication basics and thus making the education process more effective.

Keywords: the Federal State Educational Standards, foreign language communicative competence, electronic communication, virtual language.

В настоящее время система образования России претерпевает серьезные изменения, обусловленные внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов. В свете этих событий основное общее образование все больше связывают с таким понятием, как «ИКТ-компетентность учащихся», т. е. «компетентность в области использования информационно-коммуникационных технологий» [6]. Предполагается, что процесс формирования и развития информационной культуры учащихся является чрезвычайно важным, непрерывным и всесторонним, а осуществление этой задачи происходит на всех ступенях школьного обучения и охватывает все учебные дисциплины.

Вместе с тем, в рамках отдельных учебных дисциплин формирование ИКТ-компетентности школьников имеет свои особенности, обусловленные спецификой той или иной дисциплины.

В рамках учебного предмета «Иностранный язык» формирование общей информационной культуры учащихся тесно связано с использованием преимущественно зарубежных электронных образовательных ресурсов как на уроках, так и во внеурочное время (кружки, факультативы, подготовка к урокам дома). В последнее время приобретают популярность такие направления, как дистанционное обучение (онлайн-конференции, вебинары для школьников) [5, с. 143], дистанционные олимпиады и конкурсы разных уровней, комплексные тренировочные тестирования по программе ГИА и ЕГЭ и т. д. К числу важных направлений можно отнести и *электронную*

коммуникацию учащихся с зарубежными сверстниками, что также требует формирования у школьников ИКТ-компетентности.

Анализируя влияние антропоцентрической парадигмы лингводидактических исследований на иноязычное образование, Н.Д. Гальскова [3] рассматривает такие «лингвообразовательные последствия», как усиление роли познавательной, творческой и исследовательской деятельности учащихся, а также превалирование коммуникативной деятельности на изучаемом языке над учебными ситуациями, носящими характер симуляторов реального общения. В этом же ряду стоит и повышение уровня компьютерной грамотности учащихся и овладение ими виртуальным языком для общения в сети Интернет. Как и в любом процессе обучения весьма актуальной здесь становится проблема *оценки уровня сформированности* электронной коммуникативной компетенции, т. е. определение уровня владения компьютером и виртуальным языком иноязычного общения.

Мы уже обращались к этой проблеме в своей предыдущей работе [2]. В ней рассматривалась задача создания процедуры тестирования знаний основ электронной коммуникации, умение применять их на практике в системе обучения средних общеобразовательных школ. Анализ результатов тестирования показал, что уровень информативной компетенции современных школьников оставляет желать лучшего и целесообразна организация элективного или факультативного курса виртуального письменного языка.

Впрочем, эти результаты нельзя было считать окончательными, поскольку тестирование проводилось всего в одном муниципальном общеобразовательном учреждении. Нам удалось провести аналогичное тестирование среди старшеклассников еще одной школы и сопоставить новые данные с другими, полученными ранее.¹

Итак, цель настоящей статьи – выявить уровень составляющих электронной коммуникативной компетенции учащихся старших классов двух средних общеобразовательных школ (городской и поселковой) для последующей разработки соответствующего курса обучения в рамках реализации ФГОС. В качестве контрольного инструмента послужил описанный нами ранее [2] тест на определение уровня владения компьютером и виртуальным языком. В основу этого теста положен опросник «Какой вы пользователь?» [4].

Упомянутый тест состоит из 24 вопросов с несколькими вариантами ответов. Важно отметить, что среди вариантов ответов был единственный абсолютно верный, один явно ложным (выбор такого ответа обнаруживает полную некомпетентность испытуемого) и один-два неверных, но приближенных к верному ответу.

Приведем примеры вопросов теста:

На каком устройстве есть пресловутая правая кнопка?

Варианты ответов:

- 1) на мышке (*верно*)
- 2) на флешке (*абсолютно неверно*)
- 3) на системном блоке (*не верно, но близко к верному*)

4) на мониторе (*не верно, но близко к верному*)

Как расшифровать аббревиатуру ROFL?

Варианты ответов:

1) Rid of fake lollipops (*абсолютно неверно*)

2) Rolling on the floor laughing (*верно*)

3) Rolling on the floor lady (*не верно, но близко к верному*)

4) Reading on the floor lolling (*не верно, но приближено к верному*)

В проведенном ранее тестировании [2] приняли участие 150 учащихся 9–11 классов СОШ № 9 (г. Серпухов). В настоящем тестировании испытуемыми стали 86 учащихся 9–11 классов Дашковской средней общеобразовательной школы (пос. Большевик).

Ответы испытуемых по каждой из двух школ были сведены в итоговую матрицу, в которой для каждого вопроса отмечено, сколько было получено на него верных ответов («Т» – «True»); заведомо неверных ответов («F» – «False») и неверных, но близких к правильному вариантов ответа («I» – «Incorrect»).

В таблице 1 представлен фрагмент одной из двух итоговых матриц.

Анализируя полученные данные по отдельным вопросам, мы установили, что старшеклассники в общем достаточно хорошо знакомы с компьютером и программным обеспечением (примерами служат вопросы 1–4 в табл. 1), но, к сожалению, обладают низким уровнем владения виртуальным языком (вопросы 20–24).

¹ Заметим, что если в первом случае тестирование проходило в городской школе, то во втором – в поселковой средней общеобразовательной школе.

Таблица 1

**Результаты тестирования 86 учащихся 9–11 классов пос. Большевик
(фрагмент исходной матрицы)**

№ вопроса	Число выбранных Ответов		
	T	F	I
1	73	2	11
2	78	1	7
3	73	4	9
4	53	7	26
...			

№ вопроса	Число выбранных ответов		
	T	F	I
20	11	24	51
21	5	38	43
22	34	15	37
23	22	17	47
24	18	31	37

Другими словами, учащиеся существенно затруднялись при выборе верного варианта расшифровки распространенных в виртуальной сети иноязычных сокращений. Если сравнить результаты учащихся поселковой школы с полученными ранее [2] результатами старшеклассников городской школы, то очевидно, что в первой части анкеты более высокие результаты оказались у сельских ребят. Это обусловлено тем, что Дашковская СОШ является школой-победителем областного конкурса ОУ Московской области, реализующей инновационные проекты. В рамках реализации своего инновационного проекта школа была оснащена мультимедийным комплексом

информационных и аудиовизуальных средств для проведения учебных, методических и общественных мероприятий. Соответственно, все учебные кабинеты оборудованы компьютерами, ноутбуками, интерактивными досками, активно используемыми в учебном процессе как учителями, так и самими учащимися [1].

Однако, что касается результатов второй части анкеты, то здесь городские учащиеся показали более глубокие знания виртуального языка, несмотря на недостаточную техническую оснащенность своей школы.

Сравним две школы по нескольким показателям (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительная таблица показателей городской и поселковой школ

	Оснащенность школы	Знание языка ¹	Практика англоязычного Интернета	Оценки анкеты	
				1 часть	2 часть
город	-	+	+	-	+
поселок	+	-	-	+	-

¹ Степень владения учащимися английским языком определялась путем проведения срезовых диагностических работ (в том числе по системе СтатГрад), а также экспертным методом – в ходе посещения занятий.

Как и следовало ожидать, уровень компьютерной грамотности учащихся прямо пропорционален оснащению школы учебным компьютерным оборудованием, в частности, именно полноте использования данного обо-

рудования в учебном процессе. С другой стороны, крайне узкая практика пользования англоязычным Интернетом у учащихся поселковой школы, конечно, связана с недостаточным (по сравнению с городскими сверстниками) знанием ими английского языка. Естественным следствием этого явились низкие результаты учащихся поселковой школы в ответах на вопросы анкеты, связанные со знанием виртуального языка.

Впрочем, предыдущее тестирование показало, что и у городских школьников знание английского виртуального языка нельзя признать удовлетворительным [2]. Таким образом, представляется целесообразным организовать в старших классах соответствующее обучение в виде *элективного курса*, либо *факультатива* на базе имеющегося современного компьютерного оборудования. Данный элективный курс (факультатив) призван не только познакомить учащихся с особенностями англоязычного общения в сети Интернет, виртуальным языком [7, с. 12–13], но и помочь им овладеть основами электронной коммуникации с зарубежными сверстниками.

Такое обучение сделает учебно-воспитательный процесс более информативным, позволит организовать исследовательскую и проектную деятельность в многомерном режиме, использовать многомерные электронные образовательные ресурсы в учебном процессе и, соответственно, будет способствовать выполнению требований современных ФГОС относительно изучения иностранного языка [6]:

- формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур на основе знакомства с

жизнью своих сверстников в других странах;

- формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции;

- достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции;

- создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях.

Подводя итоги, важно подчеркнуть, что повышение уровня электронной коммуникативной компетенции старшеклассников играет важную роль не только в рамках сетевого общения, но и в дальнейшей профессиональной сфере многих учащихся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аналитический отчет о реализации Комплекса мер по модернизации образования в МОУ «Дашковская СОШ» (январь 2014 г.) [Электронный ресурс] // Официальный сайт муниципального общеобразовательного учреждения «Дашковская средняя общеобразовательная школа»: [сайт]. [2014]. URL: <http://www.dashkovsk-serp.edusite.ru/p141aa1.html> (дата обращения: 13.04.2014).
2. Бетретдинова И.Х. Оценка уровня языковой компетенции в сетевых коммуникациях учащихся старших классов средней общеобразовательной школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 3. С. 60–63.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы //

- Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» [Сайт]. 2013. № 1. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/281> (дата обращения: 13.04.2014).
4. Компьютерные тесты. Тест «Какой вы пользователь?» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.my-test.ru/to-test/for-people145.html> (дата обращения: 23.04.2014).
 5. Соколова О.В. Развитие мотивации познания с помощью современных информационных и коммуникационных технологий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 3. С. 141–146.
 6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/документы/2365> (дата обращения: 18.04.2014).
 7. Ходакова А.Г. Интернет: волков бояться в лес не ходить: Методические рекомендации по использованию Интернет-ресурсов в обучении английскому языку. Тула, 2011. 50 с.

УДК 372.881.161.1

Боброва С.В.,*Московский государственный областной университет***КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Аннотация. В статье анализируется ситуация развития первичной и вторичной коммуникативной деятельности школьников на уроках русского языка, поднимается проблема оценивания уровня успеваемости учащихся в условиях внедрения ФГОС последнего поколения, соотносится понятие языковой личности с уровнями лингвистического развития старшекласников, описываются критерии развития способности строить высказывание и способности понимать речь собеседника. Показано состояние обучения разным видам речевой деятельности на конкретных примерах работ школьников.

Ключевые слова: речемыслительная деятельность, речевые способности, уровень развития речевых способностей.

S. Bobrova*Moscow State Regional University***CRITERIA FOR EVALUATING SPEECH ABILITIES OF SENIOR PUPILS**

Abstract. The article analyses the situation of developing pupils' primary and secondary communicative activity at the lessons of Russian. The article highlights the problem of the quality of pupils' progress in conditions of the FSES implementation. The author correlates the term "linguistic personality" with the levels of senior pupils' linguistic development. The criteria of developing a linguistic ability to form an utterance are described, as well as the ability to understand an interlocutor's speech. On the basis of pupils' works the author showed the way different types of speech activity are being taught.

Keywords: speech and thought producing activity, speech abilities, level of speech abilities development.

Переход на новые образовательные стандарты обучения, основой которых является компетентностный подход, влечет за собой и изменение средств оценивания уровня успеваемости учащихся.

Формирование языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций на уроке русского языка предполагает развитие языковых и речевых способностей школьников, где под языковыми способностями мы понимаем такие деятельностные структуры, в результате освоения которых человек обретает возможность усваивать языки. К таким способностям можно отнести формирование связей между означаемым и означающим и построение знаковых структур, лексических и грамматических. Речевая способность строить собственное высказывание проявляется в процессе передачи мысли средствами языка, а способность воспринимать речь выражается в деятельности

понимания мысли собеседника. Человека, способного производить речевые поступки, в лингводидактике принято называть языковой личностью.

Уровень развития речевой способности строить собственное высказывание можно проверить творческими заданиями, связанными с написанием сочинений, а уровень развития способности понимания речи – написанием изложения. Рассмотрим с этой точки зрения выполнение заданий части «С» единого государственного экзамена, которое требует от ученика особых усилий. С одной стороны, произведение школьника является сочинением, первичной коммуникативной деятельностью (ПКД), тесно связанной с овладением, в первую очередь, языковыми, а затем уже и речевыми способностями, с другой – оно основано на переосмыслении идей автора предложенного текста. Тем самым эту часть экзаменационной работы мы рассматриваем как вторичную коммуникативную деятельность (ВКД) выпускника, в основании которой лежит понимание текста, осуществить которую может развитая языковая личность, владеющая и речевыми, и языковыми способностями. Заметим, что сама форма этого экзаменационного теста является приемлемой для решения поставленной задачи – оценки уровня развития лингвистических способностей ученика.

Следующим важным шагом является определение критериев развития способностей языковой личности. Так как речевая деятельность экзаменуемого требует предъявления разных способностей, то и критерии к выполнению работы должны отличаться.

Для оценки уровня развитости

языковых способностей текст экзаменационного сочинения ученика должен рассматриваться с точки зрения правильности, точности, чистоты, логичности, богатства, выразительности и уместности языковых средств, использованных в речи. Каждый из этих критериев разработан специалистами в области культуры речи [4].

Для оценки уровня развития речевых способностей выпускника обратимся к модели развития языковой личности, разработанной профессором Г.И. Богинным [3].

Выделим следующие критерии оценки развития речевых способностей собеседника.

Первый критерий связан с восприятием единицы языка – слова. Это уровень правильности. Старшеклассник, владеющий языком на этом уровне, демонстрирует способность строить связи между словом и предметом речи. Проявляется это в адекватном соотношении формы слова и его значения [6].

Второй критерий демонстрирует способность человека выстраивать картину действительности.

Третий критерий связан с пониманием особенностей речи автора и характеризует способность оценивать индивидуально-авторское видение действительности.

Рассмотрим несколько работ старшеклассников, выполненных при подготовке к экзамену, и оценим уровень развития языковых и речевых способностей школьников.

На экзамене ученику предлагается выразить свое мнение по проблеме, обсуждаемой автором текста. Чтобы выполнить поставленную задачу, выпускник должен сначала проявить способности ВКД, осмыслить предло-

женный текст, а затем написать сочинение, проявив способности ПКД.

Рассмотрим, какую работу должен проделать исследователь текста, чтобы понять читаемое.

Перед нами текст экзаменационной работы:

Не бывает абсолютно одинаковых и совсем бездарных людей! Каждый рождается с печатью какого-либо таланта. Потребность творчества так же естественна, как потребность пить или есть; она теплится в каждом из нас даже в самых невероятно тяжелых условиях. Каждая личность по-своему талантлива, иными словами, своеобразна. Людей, абсолютно плохих внутренне и внешне, к счастью, не бывает.

То, что потребность творчества свойственна каждому, видно хотя бы из того, что в детстве, даже в младенчестве, у ребенка есть потребность в игре. Каждый ребенок хочет играть, то есть жить творчески. Почему же с годами творчество понемногу исчезает из нашей жизни, почему творческое начало сохраняется и развивается не в каждом из нас? Грубо говоря, потому, что мы либо занялись не своим делом (не нашли себя, своего лица, своего таланта), либо не научились жить и трудиться (не развили таланта). Второе нередко зависит от первого, но и первое от второго не всегда бывает свободно. Если не научишься трудиться, так и не узнаешь, чем наградила тебя природа.

Если же духовный потенциал слаб, то личность стирается, нивелируется, быстро теряет индивидуальные, присущие ей одной черты. Стройному восхождению, творческому раскрепощению личности может помешать

любой душевный, семейный, общественный или мировой разлад, любая неурядица, которые, кстати сказать, бывают разные. Например, одно дело, когда нет обуви для ходьбы в школу (а то и самой школы), и совсем другое, когда тебя силой заставляют постигать музыкальную грамоту. Конечно, второй случай предпочтительнее, но разлад есть разлад. Поэтому мы видим, что общественная ориентация отнюдь не всегда безошибочна и что мода вообще вредна в таком деле, как дело нахождения себя.

Почему, собственно, считается творческой только жизнь артиста или художника? Ведь артистом и художником можно быть в любом деле. Это и должно быть нормой. Ореол исключительности той или иной профессии, деление труда по таким принципам, как «почетно – непочетно», «интересно – неинтересно», как раз и поощряет мысль недоступности творчества для всех и для каждого. Но это вполне устраивает сторонников нивелирования личности, которые выделяют безликую толпу бездарных людей и противопоставляют ей людей талантливых. Но это несправедливо [1].

Тема этого текста, или то, о чем говорит автор, предъявляется в первых предложениях: *не бывает бездарных людей – каждый человек талантлив*. В тексте-рассуждении это и представляет основную проблему, тот тезис, который доказывается автором.

Известно, что основным свойством темы является ее развитие. Проследим, какие подтемы выделяет В. Белов, а для этого определим тему каждого абзаца текста и получим следующее:

– потребность творчества есте-

ственна для человека;

– творческое начало развивается не в каждом;

– личность стирается, если слаб духовный потенциал;

– норма жизни – творчество в любом деле.

Чтобы понять мысль автора, необходимо выделить авторскую позицию по отношению к высказанной им проблеме творчества. Это один из сложных моментов, с которым справляются не все выпускники. Как научиться видеть, определять взгляд писателя, его мнение по поводу темы высказывания? Нужно вступить в диалог с автором, задать ему вопрос: неужели каждый человек талантлив? Обратим внимание на свои записи о развитии темы, и тогда станет понятно, что творческое начало неразрывно связано с духовностью – чем ярче выражен духовный потенциал, по мнению автора, тем сильнее и крепче личность, тем выше способность человека преодолевать любые невзгоды. Найдем подтверждение своим мыслям в тексте. Далее постараемся понять, какое значение придает автор духовности. Одной из интерпретаций ответа на этот вопрос может быть такая: духовность проявляется в способности понять себя, свое предназначение. Так, основной работой человека становится «дело нахождения себя», определение своего «я». Общественное мнение важно, но не это главное для человека. Мерилом ценности является нравственное начало каждого человека.

Так, мы постарались понять мысль автора – каждый человек имеет нравственное, духовное, творческое начало, которое может быть развито в процессе деятельности познания своей

индивидуальности, понимания своего предназначения. Творческая личность проявляет себя в любом деле.

Теперь рассмотрим работы одиннадцатиклассников и постараемся оценить уровень развития способностей учеников.

1. *В этом тексте Василий Иванович Белов раскрывает проблему таланта людей. Так же, как и автор, я считаю, что нет абсолютно бездарных людей и «каждый рождается с печатью какого-либо таланта». Каждый человек по-своему талантлив, каждый в своей области. Но найти свой талант и познать самого себя очень трудно. Нужно постоянно работать над самим собой. Чаще всего люди выбирают не тот путь, не до конца разобравшись, кто же все-таки они есть на самом деле. И это ошибка многих. Когда занимаешься не своим делом, начинает все надоедать, работа перестает нравиться и личность начинает теряться. Вообще, каждый может найти себя в любой области, главное, чтобы это было в радость.*

Автор пытается до нас донести, что «если не научишься трудиться, так и не узнаешь, чем наградила тебя природа». Нужно постоянно совершенствовать себя в той или иной области. Белов говорит, что «если же духовный потенциал слаб, то личность стирается», «теряет индивидуальные качества». Автор также обращает наше внимание на тот факт, что «артистом и художником можно быть в любом деле», то есть, если дело радует и приносит пользу окружающим – это уже талант.

Возьмем Обломова из романа Гончарова, еще в детстве у него были какие-то интересы и потенциал, но вскоре

вся его жизнь превратилась в обыденность, и все потому, что он не смог найти себя.

Из романа Тургенева «Отцы и дети» герой Базаров был превосходным врачом, но его образ жизни, его принципы погубили его. (Петя С.)

2. Каждый человек рождается с определенными задатками, потребностями к самовыражению и творчеству. Однако раскрыть свои способности удастся далеко не всем. Поэтому автор задается вопросом: «Почему же с годами творчество понемногу исчезает из нашей жизни, почему творческое начало сохраняется и развивается не в каждом из нас?»

Рассуждая над этим вопросом, писатель приходит к выводу, что то, как себя реализует человек, зависит прежде всего от его потенциала, от желания трудиться. «Если же духовный потенциал слаб, то личность стирается, нивелируется, быстро теряет индивидуальные, присущие ей одной черты». Печать таланта есть у каждого, и мы всеми силами должны стараться раскрыть его.

Что касается меня, то я согласна с позицией автора. Я верю, что все люди рождаются одинаковыми и в духовном плане всем наделены поровну. То же, какими мы станем, чего добьемся, зависит сначала от условий, в которых мы живем, а позднее и от нас самих.

Вот я, например, хорошо училась, все меня хвалили – очевидно, что потенциал у меня был. Только потом мне стало лень, я перестала что-то делать, бросила художку, музыкальную школу. Я жалею, что когда-то не взяла себя в руки, теперь уже поздно что-то менять. Я привыкла лениться и буду так жить всегда.

На самом деле мой пример вполне банален, я не одна такая, и это, как ни странно, утешает. Это часть русской души, о которой не раз говорили многие писатели и публицисты, а особенно Гончаров в своем «Обломове». Вся Россия на этом стоит. Ведь мы живем в самой большой, самой обильной стране. У нас живет прекрасный народ, но, увы, ленивый и безразличный до всего. Именно эта лень и безразличие мешают нам жить так же хорошо, как, например, маленькая, но трудолюбивая Германия. Имея все, мы не имеем ничего и врятли что-то изменится. (Лена К.)

Автор первого текста демонстрирует грамотное владение родным языком, его языковые способности достаточно развиты, ученик раскрывает тему дара, таланта человека и говорит о необходимости найти себя в каком-либо деле.

Во второй работе заметны нарушения основных качеств хорошей речи, автор допускает просторечные и сленговые выражения, видны нарушения логики выражения мысли, проявляется неумение оформлять письменное высказывание литературным языком, часть ошибок, допущенных ученицей, связана с несформированностью орфографического навыка.

Остановимся на оценке степени развитости способностей осуществлять первичную коммуникативную деятельность, используем трехбалльную шкалу: 0 – допущено более 3 ошибок; 1 – допущено 1–2 ошибки; 2 – нет ошибок.

Получим следующие данные:

Петя С.: правильность речи: лексическая норма – 2, грамматическая норма – 2, синтаксическая норма – 2, орфографическая норма – 2, пунктуа-

ционная норма – 1; точность речи – 1; чистота – 2; логичность – 2; богатство – 1; выразительность – 1; уместность – 2.

Лена К.: правильность речи: лексическая норма – 1, грамматическая норма – 2, синтаксическая норма – 2, орфографическая норма – 1, пунктуационная норма – 1; точность речи – 1; чистота – 0; логичность – 2; богатство – 1; выразительность – 1; уместность – 2.

Рассмотрим характеристику речевых способностей школьников, в частности, в результате деятельности понимания. Проанализировав предложенные тексты, можно заметить, что детям, владеющим родным языком, не составляет особого труда правильно понимать читаемое.

Автор первого сочинения точно определяет значение слова *талант* как особые природные способности и далее ведет разговор о жизненной задаче – работе, связанной с поиском своего предназначения.

Школьница, сочинение которой мы рассматривали, делает акцент на творческом начале, которое, по мнению В. Белова, может исчезать у человека с течением жизни. Лена К. трактует слово *творчество* ограниченно, применительно только занятиям, связанным с искусством, девушка демонстрирует неточное владение словом, которое обозначает деятельность человека по созданию чего-то нового, оригинального, неповторимого и уникального.

Так, мы замечаем искажения понимания уже на первом уровне – правильности восприятия текста.

Для устранения ошибок подобного типа необходима работа по конструированию значений слов читаемого текста. Одним из приемов является восстановление смысла слова путем

анализа семантического поля слов окружения. Так, например, прочитаем фразу из «Капитанской дочки» А.С. Пушкина: *На другой день по утру подвезена была к крыльцу дорожная кибитка; уложили в нее чемодан, погребец с чайным прибором и узлы с булками и пирогами, последними знаками домашнего баловства.* Если нам незнакомо выделенное слово, то о его значении мы можем догадаться, проделав мыслительную работу. Мы должны ярко представить себе описываемую картину: увидеть кибитку, в которую укладывают чемодан и еще какой-то предмет, названный словом *погребец*. При восприятии этой лексической единицы у нас в сознании может возникнуть образ погреба, так как слово *погребец* образовано от слова *погреб*. Нам известно, что словом *погреб* называют помещение, в котором хранятся продукты, по тому, что неизвестный нам предмет был положен в кибитку, мы догадываемся, что он небольшого размера; так как слово имеет при себе несогласованное определение – *с чайным прибором*, то становится понятно, что *погребец* – это предмет для хранения чего-либо, сундучок. Мы можем уточнить значение этого слова по словарю: «погребец – (устар.) дорожный сундучок для продуктов и посуды» [7, с. 386].

Конечно, этот прием не дает полного и точного определения значения слова, важен тот труд, который осуществляет школьник, самостоятельно проделывая эту работу: исследует речь, материальное выражение языка, выстраивает значение интересующего слова и учится формулировать внутреннюю сторону знака, т. е. определяет содержащееся в слове понятие. Тем

самым, школьник различает для себя форму слова и его значение и приближается к пониманию языка как системы [2].

Привычка создавать образ читаемого или услышанного позволяет выстраивать авторскую или рисовать собственную картину действительности. Школьник, способный воссоздать картину действительности, может в той или иной степени представить образы, описываемые автором [5].

Наши ученики пытались справиться и с этой задачей. Так, В. Белов проблеме творческого начала в каждом человеке тесно связывает с духовностью, которая проявляется в личностном росте, понимании своего предназначения – так широким и обобщенным взглядом на жизнь отличается авторское видение проблемы.

Ни Петя С., ни Лена К. в силу незначительного жизненного опыта не смогли подняться на высоту мысли автора и согласиться или опровергнуть мнение писателя. Петр, стараясь понять автора, приходит к выводу, что дело, которым человек будет заниматься в жизни, должно его радовать и приносить пользу окружающим.

Лена К. даже не делает попытки выстроить авторскую картину мира и выразить свое отношение к умозаключениям В. Белова, она ведет речь о лени и тем примером, который она приводит, оправдывает свое поведение.

Следующий этап развития личности свидетельствует об умении определять авторское отношение к действительности. Это значит, что надо вспомнить, кого из писателей интересовала именно эта тема, какой вывод был сделан художником, а потом уже сопоставить взгляды авторов.

Эта задача стала для школьников наиболее сложной. Попытка привести литературные аргументы может быть рассмотрена как неудачная.

Так, можно заметить, что способности школьников развивались непропорционально, большее внимание уделялось осуществлению первичной коммуникативной деятельности, речевым способностям, связанным с восприятием текста, уделялось недостаточно внимания. Целенаправленной работы по формированию умений понимать художественную речь, определять авторскую позицию, рисовать картину авторской действительности на уроках русского языка не проводилось. Зачастую работа над изложением сводится к тому, чтобы запомнить текст близко к авторскому и передать его предельно точно.

Таким образом, в условиях внедрения ФГОС последнего поколения остро встает вопрос разработки критериев развития речевых способностей школьников. Предложенная шкала позволяет оценивать осуществление как первичной, так и вторичной коммуникативной деятельности и способствует построению более полной картины речевого развития выпускников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белов В. Лад. Очерки о народной эстетике. М., 1982. 293 с.
2. Боброва С.В. Формирование коммуникативной компетенции и развитие речевого мышления школьников на уроках русского языка: Книга для учителя по программе элективного курса: Учимся понимать художественный текст. М., 2010. 98 с.
3. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Л., 1984. 86 с.

4. Головин Б.Н. Как говорить правильно: Заметки о культуре русской речи. М., 1988. 160 с.
5. Гридина Т.А. Народная этимология и языковое творчество ребенка // Педагогическое образование и наука. 2012. № 11. С. 21–23.
6. Лагунова Л.В. Использование перифразы на уроках русского языка как средство развития речевых способностей учащихся // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 4. С. 89–92.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1986. 750 с.
6. Лагунова Л.В. Использование перифразы на уроках русского языка как средство развития речевых способностей

УДК 372.881.161.1

Гац И.Ю.*Московский государственный областной университет***ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье предпринята попытка осмыслить процесс адаптации методики обучения русскому языку к условиям реального языкового существования, установить конкретные точки пересечения содержания предмета «Русский язык» и общеучебной компетенции современных школьников. Способность оценивать языковые явления, понимать назначение языка в конкретной коммуникативной ситуации, интерпретировать текстовую информацию в соответствии с коммуникативной задачей суть общеучебная компетенция, формируемая средствами предметного содержания.

Ключевые слова: лингвометодика, деятельностный подход, компетенция, лингвистическая подготовка школьников, общеучебные умения.

I. Gats*Moscow State Regional University***THE FORMATION OF PUPILS' UNIVERSAL EDUCATIONAL COMPETENCE
BY MEANS OF THE COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

Abstract. The article presents an attempt to comprehend the process of adapting the methods of teaching Russian to the conditions of actual linguistic existence and to establish the concrete cross points of the content of the subject "the Russian language" and modern pupils' universal educational competence. The ability to assess linguistic phenomena, to understand language functioning in a particular communicative situation, to interpret text information in accordance with the communicative task are the essence of the universal educational competence, formed by means of the content of a subject.

Keywords: linguistic methods, activity approach, competence, linguistic training of schoolchildren; universal educational skills.

Принципиально важным ресурсом адаптации к новым условиям повседневной речевой практики является общеучебная компетенция субъекта информационного общества, его развитые коммуникативные и информационные умения [3; 7; 8]. Современная методика преподавания обладает достаточными возможностями для формирования общеучебной компетенции на уроках русского языка. Уточним сразу, что именно подразумевается под общеучебной компетенцией школьников – это такая совокупность знаний и умений, которая поддерживает конкретные действия социальной направленности. В основе социально значимых действий лежит комплекс умений, состоящий как из общих, так и специальных умений, а именно лингвистических и речевых. Проблема формирования

общеучебных умений объединяет различные общеучебные теории (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, П.И. Пидкасистый, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин). В Программе развития универсальных учебных действий для основного общего образования, разработанной авторским коллективом под руководством А.Г. Асмолова, четко перечислены умения, которые относятся к общеучебным: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; умение структурировать знание; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; рефлексия способов действий и пр. [8, с. 9]. В этой связи возникает вопрос: в каком аспекте возможно разработать программу формирования общеучебной компетенции на уроках русского языка? Экспериментальная работа автора статьи (на протяжении 2010–2013 гг.) подтвердила предположение о том, что развитие общеучебных умений и навыков школьников на уроках русского языка происходит вне системы согласованных действий. В результате контент-анализа, проведенного и уже описанного автором [1], было установлено, что препятствием в качественной организации лингвистической подготовки школьников является недостаточное внимание учителей-словесников к ярко выраженным явлениям демократизации речи (художественной и нехудожественной), что при отборе дидактического материала по русскому языку не учитываются со-

временные языковые тенденции, динамичные изменения языкового развития. Снижает качество результатов образовательного процесса отсутствие на уроках специальных заданий, мотивирующих школьников (в соответствии с уровнем обученности и степенью лингвистической подготовки) к порождению металингвистических суждений и/или построению вторичных текстов, а именно заданий на применение в новой лингвистической задаче теоретических знаний. Подобные задания словно стирают грань между школьным образованием и реальной повседневной жизнью, в которой подростки увлечены электронными текстами разного содержания и наполнения, медиатекстами, текстами СМИ.

Теоретической основой программы развития общеучебной компетенции может стать концепция лингвистической подготовки школьников в современной языковой ситуации, изложенная в статье [2]. Разработанный автором метод лингвометодического подхода к анализу условий современной языковой ситуации позволил обосновать возможные векторы совершенствования лингвистической подготовки школьников [1; 2]. Во-первых, это методика развития языкового эстетического вкуса школьника, опирающаяся на коммуникативные и познавательные метапредметные результаты обучения. Во-вторых, это расширение лингвокреативного опыта школьников, который связывается с творческим потенциалом личности. В-третьих, это развитие информационно-коммуникативных умений, востребованных в информационном обществе, которое невозможно без формирования общепредметных уме-

ний.

С целью конструирования в программе формирования общеучебной компетенции модулей деятельности обучающего и обучающегося использовался метод факторного анализа. На основе этого метода выделены сопутствующие любому дидактическому процессу переменные. Совершенно очевидно, что они могут быть подразделены на объективные и субъективные, на негативные и позитивные. К таким переменным, т. е. к факторам, влияющим на качество лингвистической подготовки, относим социолингвистические причины, которые существенно влияют на выбор методики и средств обучения русскому языку. Например, социолингвистические факторы, которые оказывают влияние на обучение русскому языку: интенсивность пополнения словарного состава русского языка; активное словообразование и словопроизводство в речи; диалогичность и плюрализация речи; либерализация норм литературного языка; повышенная метафоричность в текстах массовой печати; повышенная языковая и речевая рефлексия носителей русского языка; игра со словом и в слово и т. п. [4]. С учетом классификации социолингвистических факторов были установлены и описаны закономерности школьного обучения русскому языку в современных условиях [1; 2]. Выявленные закономерности, в свою очередь, стали основой для описания содержательных компонентов развития общеучебной компетенции школьников в курсе русского языка: учебно-деятельностный, когнитивный, лингвоэстетический, информационно-коммуникативный. Эти компоненты легли в основу целевой

комплексной программы, ориентированной на формирование общеучебных умений и навыков школьников в процессе лингвистической подготовки. Комплексная программа общеучебной компетенции предполагает градацию по степеням и уровням обученности. Лингвистическая подготовка школьников 5–9 и 10–11 классов в каждом из компонентов программы адаптируется к повседневной языковой практике. Это означает, что содержание компонентов комплексной программы предполагает усвоение школьниками систематизированных лингвистических знаний языковых и этических норм посредством активной деятельности, решения лингвистических задач разных типов, характерных для повседневной жизни. В статье представим отдельные элементы одного из компонентов программы – учебно-деятельностного, непосредственно организующего развитие общеучебных умений школьников. Организация деятельности нацелена на приобретение школьниками конкретного опыта, на усвоение ими общеучебных действий в процессе изучения русского языка. Эти учебные действия связаны:

- во-первых, со способностью ставить цель собственной учебно-познавательной деятельности на уроке русского языка (зачем нужно выполнять лингвистическое упражнение, как оно связано с приобретением лексико-грамматических и речевых умений, как решение этой лингвистической задачи поможет в освоении нового материала);
- во-вторых, с готовностью определить содержание и последовательность лингвистических действий (что именно и в какой последовательности

необходимо выполнить, можно ли изменить порядок действий, если нет, то к чему это может привести);

– в-третьих, с потребностью контролировать решение лингвистической задачи самостоятельно (как и с помощью чего нужно проверить выполненное задание, что служит опорой для проверки);

– в-четвертых, со способностью применить результаты самостоятельной познавательной деятельности по русскому языку (например, при создании и интерпретации связных высказываний).

Ориентируясь на подобный подход, учитель фиксирует, какой новый опыт приобретают школьники средствами лингвистического образования, т. е. чему *еще* школьники учатся на уроках русского языка. Методически оправдано, если обучающийся приучается активно пользоваться конкретными вопросами, организующими его рефлексивную деятельность:

– какова цель выполнения лингвистической задачи?

– является ли лингвистическая задача актуальной для понимания грамматического явления? актуальной для усвоения речевых норм и традиций употребления? для усвоения правил правописания?

– какие проблемы позволяет мне решить эта лингвистическая задача?

– какой информацией я воспользуюсь для решения лингвистической задачи?

– какие средства и источники понадобятся мне для ее решения?

– как организовать взаимодействие в учебной среде для решения лингвистической задачи?

– какое знание я приобрету, решая

лингвистическую задачу?

Как видим, вопросы, подобные этим, организуют школьников, мобилизуют их внимание на способах деятельности. Учебно-деятельностный компонент ориентирует обучающего в лингвометодической обучающей среде. В рамках лингвистической подготовки деятельность обучающегося обогащается теоретически, одновременно осваиваются способы учебной деятельности. Реестр учебно-деятельностного компонента составляют элементы: *лингвометодические средства* (лингвистическая задача; лингвистическое упражнение; учебный и методический инструментарий; школьный словарь); *организационные формы* (лингвистический эксперимент; лабораторный практикум); *критерии обученности* (единица контроля, материал для контроля, типы задач, показатели и измерители учебной деятельности).

В упомянутой концепции лингвистической подготовки школьников в современной языковой ситуации в качестве единицы контроля избрано самостоятельное высказывание обучающегося, которое содержит описание способов учебной деятельности [2]. Материалом для высказывания служит лингвистическая задача. Она выполняет функцию инструмента формирования нового лингвистического знания. Целью учебной лингвистической деятельности является решение лингвистической задачи, теоретической либо практической. Для ее решения используются лексико-грамматические, речевые и коммуникативные знания и умения. Лингвистическая задача – это основа для преодоления интеллектуального затруднения, позво-

ляющая учителю продемонстрировать какое-то лингвистическое несоответствие, противоречие, т. е. установить, что именно подлежит исследованию. Ниже приводится пример практической лингвистической задачи, направленной на освоение мыслительных операций по анализу и сравнению. Задача выполнения упражнения – предупредить в собственных высказываниях такие речевые ошибки, как нарушение лексической сочетаемости; употребление слова в несвойственном ему значении; повторение слов; бедность и однообразие конструкций; употребление лишних слов.

Задание: прочитайте деформированный текст. Выберите из предложенных вариантов синонимы. В работе используйте комплексный словарь. На какие языковые явления вы будете опираться при выборе точного слова? Обоснуйте, на чем основан ваш выбор слова.

<1> (Подплывали, подходили, подъезжали, приближались) к Ялте. Теперь вся палуба <2> (занята, завалена, загромождена) <3> (грузом, поклажею). <4> (Невозможно, нельзя) было повернуться. В том стадном стремлении, которое <5> (всегда, постоянно) охваты-

вает людей на пароходах, на железных дорогах и вокзалах перед посадкой и высадкой, пассажиры <6> (сделались, стали) <7> (поспешны, торопливы) и <8> (недоброжелательны, враждебны) друг к другу. Елену <9> (часто, нередко) толкали, наступали ей на ноги и на платье. <10> (Сейчас, теперь) ей начинало <11> (делаться, становиться) <12> (страшно, боязно) перед мужем. Она не могла себе <13> (вообразить, представить), как <14> (произойдет, случится) их <15> (встреча, свидание). Что она будет говорить ему? <16> (Хватит, достанет) ли <17> (смелости, решимости, мужества) у нее сказать ему все? Что он <18> (предпримет, сделает)? Простит? <19> (Рассердится, разозлится)? Пожалует или <20> (оттолкнет, отвергнет)?

(По А.И. Куприну)

Ключ: 1 – подходили, 2 – занята, 3 – поклажею, 4 – нельзя, 5 – всегда, 6 – стали, 7 – торопливы, 8 – недоброжелательны, 9 – часто, 10 – теперь, 11 – становиться, 12 – страшно, 13 – представить, 14 – произойдет, 15 – встреча, 16 – хватит, 17 – решимости, 18 – делает, 19 – рассердится, 20 – оттолкнет.

Выделим типы лингвистических задач и их назначение.

Тип лингвистической задачи и ее назначение

Задачи первого класса обучают постановке цели учебной деятельности и определению пути ее достижения.

Задачи второго класса обучают оцениванию собственной деятельности, формируют умение ее регулировать.

Задачи третьего класса обучают мотивированной организации собственной учебной деятельности.

Задачи четвертого класса учат продуцировать самостоятельные устные и письменные тексты.

Основание для классификации

Анализ лингвистического факта, его определение, сравнение с известным материалом.

Аргументация, интерпретация, трансформация исходного языкового материала.

Создание собственного суждения на лингвистическую тему.

Самостоятельный поиск критериев для классификации лингвистических фактов и объектов.

Сопоставление классов лингвистических задач позволяет установить, какой тип активности – ситуативный и надситуативный – присущ каждому классу [5]. Если задача предполагает конкретные операциональные действия в известных условиях, то это ситуативная активность. Ей соответствуют задачи первого и второго классов. Если задача предполагает изменяющиеся условия, то это – надситуативная активность, которой соответствуют лингвистические задачи третьего и четвертого классов. Подобная посылка позволяет уверенно утверждать, что точками пересечения предметного содержания школьного курса русского языка и методики формирования общеучебной компетенции является поддержание ситуативной и надситуативной активности обучающихся на конкретном уроке.

Опыт применения лингвистических задач разного класса в обучении подтвердил уместность выбора измерителей учебной деятельности. Для определения обучающимся цели деятельности следует избрать следующие параметры: неверное – частично верное – верное. Для полноты описания обучающимся последовательности учебных действий установлены такие измерители: отсутствие описания – неполное – полное. Для обоснования выбранных средств: не соотносится с целью деятельности – количество аргументов (ни одного / один-два / более двух) – соотносится с целью деятельности. Для осуществления обучающимся самопроверки предложены такие параметры: отсутствие указания на способ проверки – указание на способ проверки.

В качестве организационной фор-

мы образовательной деятельности, адекватной поставленной цели формирования общеучебных умений в школьном курсе русского языка, выбираем лабораторный практикум. В специально созданных условиях (наличие традиционных и компьютерных технологий) развиваются предметные и метапредметные умения школьников. В формате лабораторного практикума реализуется деятельностный подход. Рассмотрим структуру учебного занятия. На первом этапе практикума формулируется лингвистическая задача, анализируются условия ее выполнения. Содержанием второго этапа лабораторного практикума является учебная коммуникация, в которой собственно и решается поставленная задача, организуется коллективная рефлексия, обсуждаются способ и средства решения лингвистической задачи. Третий этап лабораторного практикума посвящен тренировке: найденные способы решения задачи переносятся на новый лингвистический материал. Для нас является принципиально важным, что во время практикума устанавливается коммуникативный контакт между участниками занятия, в свободной коммуникации воспроизводятся известные и воспринимаются новые лингвистические факты. Осознание лингвистической информации происходит на эмоционально-чувственной опоре, которая создается средствами мультимедиа. Применение лингвистического знания осуществляется совместно, через беседу и рождение устного или письменного высказывания. Итак, лабораторный практикум, прежде всего, предназначен для применения лингвистического факта или явления

в практической речевой или коммуникативной ситуации. Деятельность школьников разнопланова. На занятиях анализируется лингвистический материал с привлечением академических и школьных словарей русского языка, организуется лингвистическое мини-исследование фактов повседневного языкового существования, применяются методы лингвистического исследования, диагностируются речевые недочеты, ошибочное употребление языковых элементов в предложенных для анализа текстах, редактируются и совершенствуются тексты разных типов и жанров. Определим виды лабораторных практикумов по русскому языку: по цели проведения – иллюстративные и исследовательские; по содержанию – количественные и качественные, комплексные и межпредметные; по способу организации – фронтальные и нефронтальные; по наличию компьютерной поддержки – без компьютерной поддержки; с применением специальной компьютерной программы, с применением интерактивной доски и с привлечением интернет-ресурсов.

Экспериментальная работа по внедрению подобной организационной формы обучения позволила установить, какие рациональные учебные действия освоены школьниками на уроке русского языка. В процессе лингвистической подготовки на лабораторных практикумах школьники овладевают конкретным опытом, а именно:

- формулирования цели и определения образовательного результата (предметного, метапредметного, личностного);

- формулирования проблемы учебного лингвистического исследования,

составления плана учебного исследования;

- лингвистического описания и опытом работы с лингвистической информацией (ее извлечение из разных источников, традиционных и электронных, анализ и обобщение);

- применения лингвистических словарей и справочников;

- продуцирования вторичных текстов; опытом интерпретации исходной лингвистической информации и самоанализа собственной познавательной деятельности;

- опытом лингвистического самообразования.

В статье доказана возможность комплексного подхода к формированию общеучебной компетенции школьников при обучении русскому языку. Развитие у учащихся способности управлять своей познавательной интеллектуальной деятельностью, владение способами познания, учения и рефлексией влияет на качество познавательного развития школьников в целом. Методическими средствами формирования общеучебной компетенции школьников являются дидактический языковой материал, внешние и внутренние действия обучающегося, методический инструментарий и организация обучения русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гац И.Ю. Лингвистическая подготовка школьников в современной языковой ситуации // Русский язык в школе. М., 2012. № 3. С. 917.
2. Гац И.Ю. Построение концепции адаптивного развития лингвометодической системы обучения в современной языковой ситуации // Школьные технологии. М., 2011. № 5. С. 7184.
3. Иванова Е.О. Теория обучения в ин-

- формационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. М., 2011. 190 с. (Работаем по новым стандартам).
4. Мечковская Н.Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета: курс лекций по общему языкознанию. М., 2009. 584 с.
 5. Новиков А.М. Учебная задача как дидактическая категория // Сайт академика РАО А.М. Новикова [Электронный ресурс]. 2009. URL : <http://www.apovikov.ru>.
 6. Смородинова М.В. Педагогические условия формирования предметной компетенции учащихся // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. М., 2011. № 4. С. 80–82.
 7. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. 2-е изд., стер. М., 2011. 432 с.
 8. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М., 2012. 159 с.

УДК 378

Галкина М.В.,*Московский государственный областной университет***ИТОГОВАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА СТУДЕНТА ОТДЕЛЕНИЯ
ДИЗАЙНА КОСТЮМА КАК ОТРАЖЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ И ВЛИЯНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА**

Аннотация. В статье автор на примере деятельности отделения «Дизайн костюма» факультета изобразительного искусства и народных ремесел МГОУ рассматривает вариативность определения тематики итоговых квалификационных работ как отражение личностных и профессиональных качеств студентов. В статье указывается систематизация приоритетных направлений и соответствие концепции современного высшего профессионального образования в процессе выполнения итоговых квалификационных работ как этап формирования профессиональных компетенций студентов-дизайнеров. Автор обозначает параметры самостоятельного выбора и критерии творческого направления работы и тенденций современного и исторического дизайна костюма. На опыте деятельности кафедры анализируются экономическая обоснованность проектной деятельности студентов отделения дизайна костюма в процессе выполнения итоговых квалификационных работ, а также основные проблемы и пути реализации творческого замысла.

Ключевые слова: дизайн костюма, коммуникация, тенденции дизайна костюма, профессиональное сообщество, профессиональные компетенции, проектная деятельность.

M. Galkina*Moscow State Regional University***FINAL QUALIFYING PAPER OF A STUDENT OF THE DEPARTMENT
OF COSTUME DESIGN AS A REFLECTION OF THE PROFESSIONAL
COMMUNITY'S IMPACT AND REQUIREMENTS**

Abstract. The author considers the variability of defining the themes of students' final qualifying papers as a reflection of students' personal and professional qualities, using the Department of Costume Design at the faculty of Fine Arts and Crafts of Moscow State Regional University as an example. The article names systematization of the priority directions and compliance with the concept of modern higher education during as a stage of forming students-designers' professional competences while performing the final qualifying papers. The author refers to the parameters of self-selection, creative work criteria and trends of modern and historic costume design. On the experience of the Department of Costume Design the author analyzes the economic justification of students' project activities during the qualifying papers preparation, as well as the main problems and the ways of creative ideas realization.

Keywords: costume design, communication, costume design trends, professional community, professional competences, project activity.

В настоящее время в Российской Федерации обучение по специальности «Дизайн» осуществляется в 165 ВУЗах. В Москве 38 высших профессиональных учебных заведения предоставляют возможность выдвигать дизайнерские идеи по созданию коллекций одежды [5]. Востребованность данной специальности в некоторых категориях производства сильно завышена, так как не каждое производственное предприятие согласно на прием специалиста, не обладающего профессиональным опытом, соответствующим современным требованиям, предъявляемым к экономическим и техническим условиям успешности фирмы или компании. Таким образом, одним из важнейших аспектов профессиональной компетентности студентов, дизайнеров одежды, является не только способность к созданию креативной, уникальной коллекции, но и знание принципов отбора изделий дизайна одежды, способных конкурировать с образцами уже состоявшихся, активно работающих выпускников-специалистов данной отрасли. С другой стороны, умение студента, опираясь на современные тенденции, создавать и внедрять новые, неожиданные технологические и творческие решения является неотъемлемой частью деятельности профессионального дизайнера костюма.

В современной педагогической литературе, затрагивающей вопросы дизайна вообще и дизайна костюма в частности, не содержится, на наш взгляд, ответов на основной вопрос: каким образом создаются условия для воплощения творческих замыслов студентов?

В полной мере возможность заявить

себя как профессионального дизайнера одежды появляется у студентов именно во время периода дипломного проектирования, где способность применить профессиональные навыки и умения отражается на образной и визуальной составляющей практической части дипломного проекта. На примере деятельности отделения «Дизайн костюма» факультета изобразительного искусства и народных ремесел МГОУ вариативность тематики итоговых квалификационных работ (ИКР) в плане определения личностных и профессиональных качеств студентов заключается в самостоятельном профессиональном исследовании, согласующимся с уровнем профессиональных и личностных компетенций студентов.

Предоставляя студентам примерную тематику итоговых квалификационных работ на отделении дизайна костюма, важно помнить о трех основных принципах отбора: самостоятельность выбора студента, соответствие направленности деятельности студента, соответствие нормам, правилам и требованиям к ИКР. В 2011 г. ряд проведенных исследований показали, что такие личностные ценности, как познание, творчество, активная деятельность жизнь у студентов гуманитарных ВУЗов по степени доступности находятся на низших ранговых местах [1, с. 62]. На современном этапе среди студентов отделений дизайна костюма факультета изобразительного искусства и народных ремесел ситуация более позитивна: студенты, получая подтверждение и одобрение творческих проектов, активно применяя полученные в процессе обучения навыки, формируют устойчивые профессио-

нальные компетенции. Чрезмерная увлеченность некоторых студентов эффективностью в ущерб практичности, как правило, приводит к внешне креативной, но теоретически и технологически не сложившейся работе. С другой стороны, копирование, повтор и прямое заимствование не предоставляют студенту возможности проявить свои дизайнерские способности, предполагая лишь знание технологического материала.

По критериям отбора определяют основные группы ИКР:

1) образные (в основе лежит понятие или эмоциональная составляющая);

2) технологические (применение новых материалов и способов кроя);

3) практически применяемые (изначально ориентированные на заказ или производство);

4) комбинаторные (сочетающие несколько сложных принципов и направленные на долговременную работу и перспективу).

Одним из основополагающих требований к коллекции является «носибельность» (практическая функциональность) производимых изделий дизайна одежды. Студент при выполнении ИКР ориентирован на создание коллекции, воспроизводимой для массового производства на предприятии, поэтому каждый объект коллекции проектируется с учетом требований производства одежды, предполагающих экономическую и технологическую целесообразность. Довольно часто изначальный проект на стадии эскизирования вызывает одобрение с позиции творческой и образной составляющей, но себестоимость или технологическая усложненность не

позволяют предоставить возможность для выполнения проекта в материале. Морально-этические нормы современного общества зачастую игнорируются ведущими мировыми дизайнерами одежды, провоцируя обсуждение или осуждение не только самих произведений дизайна, но и личности дизайнера, в том числе и в достижении скандальной саморекламы. «Профессиональное развитие – это находящаяся в динамике процессуальная система. На профессиональное развитие оказывает влияние деятельность самой личности и специально организованная деятельность со стороны преподавателя» [2, с. 36]. Выполняемые студентами-дизайнерами ИКР являются объектами не только дизайна, но и могут оцениваться как показатели профессионализма педагогического коллектива кафедры, факультета и ВУЗа в целом, так и оказать влияние на позиции ВУЗа с точки зрения общественного и научного мнения. В процессе обучения по специальности большинство студентов принимают участие в конкурсных мероприятиях, проводимых различными профессиональными и культурными организациями, имеющими подчас неоднозначный общественный статус. Участие в предварительных отборах некоторых конкурсных организаций способно создать у студента двойственность восприятия своей деятельности и значимости. С одной стороны, сам факт участия в ведущих конкурсных программах увеличивает шансы студента на достойную профессиональную деятельность после окончания ВУЗа, с другой стороны, участие в откровенно протекционистских или излишне коммерциализированных мероприятиях не предоставит сту-

денту ничего, кроме сомнительной строчки в резюме. Как педагоги должны по возможности рекомендовать студентам участвовать в общественно и профессионально котируемых мероприятиях, так же должна проводиться серьезная работа по определению темы ИКР, за прохождением которой будут внимательно следить и студенты младших курсов, только разрабатывающие проекты своих выпускных работ.

Сегодня многие дизайнеры используют свои коллекции одежды от кутюр или прет-а-порте как средство достичь популярности, что в свою очередь помогает продать товар [4, с. 9]. Концепция высшего профессионального образования предусматривает формирование профессиональных компетенций для последующего трудоустройства и практической деятельности выпускников. Сопоставляя два этих основополагающих направления деятельности, можно утверждать, что приоритетными векторами деятельности педагогического коллектива должны быть действия, направленные на выпуск специалиста, обладающего навыками профессиональной коллективной работы на предприятии. Требования, предъявляемые работодателями к выпускникам отделения дизайна костюма, формируются на основе наличия высокого уровня базовых профессиональных навыков и компетенций. Опыт взаимодействия с предприятиями показывает, что руководители, ориентирующиеся на коммерческий успех, отдают предпочтение студенту-выпускнику, владеющему профессионально-практическими навыками, а не креативно-проектными. Самостоятельная деятельность дизайнера как руководителя, опирающегося

на штат профессионалов, требует скорее знаний тенденций и наличия возможности для продвижения продукта. Отличие факторов трудоустройства в зависимости от уровня внедренности в дизайнерскую среду также напрямую сказывается на успешности дизайнера костюма. Наличие таланта у студента-дизайнера костюма должно быть подкреплено знанием основных принципов и законов успешного маркетинга и может полностью гарантировать дальнейшую успешную деятельность в плане дизайна костюма при достаточной заинтересованности производителя и заказчика.

Самостоятельный творческий проект как этап итоговой квалификационной работы во многом определяется взглядами студента на осуществление дальнейшей профессиональной деятельности. Проект, представляемый как отображение сложившихся компетенций, как вершина данного этапа деятельности студента, предлагается студентом с позиции сложившегося профессионала, уже обладающего опытом дизайн-проектирования и экономического обоснования [3, с. 73]. Студент, не рассчитывающий на успешную карьеру дизайнера, не мотивированный на стремление продвижения собственной линии или деятельности, не способен отнестись к практической части ИКР как к важной части своей жизни, во многом определяющей творческую самостоятельность и креативность. Позиции педагогического коллектива в обоих случаях могут быть как формальными, так и излишне эмоциональными и требовательными, что, в зависимости от характера и личностных качеств студента, может привести к возникно-

вению непонимания студентом цели успешного выполнения ИКР. Одним из крупных разделов проектирования одежды в рамках выпускной работы является экономический раздел. В процессе проектирования студент, разрабатывая образно-художественную часть, на основе экономических расчетов и маркетинга делает соответствующие выводы о сложности и неоднозначности профессиональных видов деятельности, многие из которых, напрямую связанные с процессом художественного конструирования и проектирования, способны оказывать решающее воздействие на художественно-творческую деятельность дизайнеров.

В заключение хочется отметить, что большинство студентов, выходящих на уровень итоговой квалификационной работы, уже приобретают к этому времени навыки самостоятельной профессиональной деятельности по итогам участия в конкурсах и прохождения производственных практик. Задачи, которые ставятся перед научными руководителями студентов, во многом несут определяющий характер с позиций формирования благоприятного процесса именно самостоятельной профессиональной деятельности

студентов, и, таким образом, научный руководитель определяет нравственно-этические и узкоспециальные параметры ИКР, помогая студенту динамично проявить личностные и профессиональные компетенции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вязникова Л.Ф., Улитенко Т.В. Соотношение значимости и доступности ценностных ориентаций у студентов гуманитарных ВУЗов // Педагогическое образование и наука. 2011. № 5. С. 60–64
2. Крившенко Л.П. Авторская программа педагогического профессионализма как ресурс профессионального развития студента ВУЗа // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 1. С. 35–40
3. Липская В.М. Технологии и методы разработки концепции коллекции костюмов в процессе дизайн-проектирования. Техничко-технологические проблемы сервиса. 2014. № 1 (27). С. 73–76.
4. Паломо-Левински Н. Мода и модельеры. Арт-Родник. 2011. 192 с.
5. Ученые России ученые стран СНГ и ближнего зарубежья. Энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.famous-scientists.ru/academy/sp-169/> .html (дата обращения: 23.06.2014).

УДК 37.016:51

Жарков Д.В.*Московский государственный областной университет***ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ В СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Аннотация: В данной статье предпринята попытка по-новому взглянуть на подход к изложению темы «Текстовые задачи с параметрами в школьном курсе математики». Продемонстрирована синергетическая модель обучения, изображенная в виде соответствующей схемы. В основу классификации положены модели текстовых задач с параметрами, во внутренней структуре которых содержатся несколько схем-предложений, позволяющих строить как текстовые задачи с параметрами, так и «обычные» текстовые задачи. Это является, с точки зрения автора, важнейшим доказательством органической преемственности и целостности структурных компонентов как внутри одной модели, так и внутри каждого из модулей (число, проценты, движение, работа).

Ключевые слова: семантический анализ, задачи с трансформированными текстами, схема Верлиха, нелинейность, точки бифуркации.

D. Zharkov*Moscow State Regional University***LINGUISTIC ASPECTS OF TEACHING TO SOLVE TEXT PROBLEMS WITH PARAMETERS IN SYNERGETIC SPACE**

Abstract: In this article the author tries to show the new vision of the way the theme «Problem solving exercises in elementary Math's course» is studied at schools. The author demonstrates the synergistic model of studying, representing it in a corresponding scheme. The classification is based on the models of problem solving exercises with parameters, in the internal structure of which there are several schemes-statements. They help construct either text problems with parameters or «ordinary» text problems. The author considers it to be the most important proof of organic continuity and integrity of structural components both within a single model and within each of the modules (number, percentage, movement, work).

Keywords: semantic analysis, problems with transformed texts, Werlich's scheme, nonlinearity, bifurcation points.

В течение последних двух-трех лет система образования, в том числе и математического, подверглась значительным изменениям. Об этом свидетельствует принятый недавно закон «Об образовании в Российской Федерации» [7]. Кроме того, в проекте Концепции развития математического образования [17] (она будет принята в ближайшее время) прослеживаются, наряду с другими, 2 тенденции:

1) обеспечение непрерывности школьного математического образования в течение всего периода обучения;

2) реализация прикладной направленности школьного курса математики.

Необходимо уточнить, что вторая тенденция – реализация прикладной направленности школьного курса математики – позволяет демонстрировать значимость изучаемого материала, привлекает внимание учеников к содержанию урока, помогает понять социальную ценность нового математического материала. Это немаловажно в условиях доминирования прагматического стиля мышления, особенно среди учащихся-подростков.

Между тем, до сих пор остается нерешенной с позиций целостного подхода проблема обозначения текстовых задач с параметрами как класса задач. Как мы смогли убедиться, эти задачи рассматриваются чаще всего как продолжение или некоторое дополнение, а не как полноценная часть системы школьного математического образования. Более того, их включение в некоторые учебники и учебно-методические пособия носит эпизодический и фрагментарный характер. Также нельзя забывать о стимулирующей роли школьного математического содержания, проистекающей из мотивационного потенциала самой математики. Этот мотивационный потенциал заключается в его универсальной применимости и творческой неисчерпаемости. Это подчеркивалось большинством математиков, среди них: В.И. Арнольд, Д. Гилберт, Р. Курант, Г. Вейль. Важнейшей предпосылкой эффективной его (потенциала) актуализации в ходе учебного процесса является выведение школьного математического содержания за рамки его логической формы и представления его в деятельностном виде. Именно такой подход, по словам Г.И. Саранцева [16], обеспечивает пере-

вод ученика на позицию субъекта процесса обучения, осознанно строящего свою деятельность с целью собственного совершенствования. К сожалению, из-за недооценки роли мотивационного потенциала самой математики и определенной декларативности предлагаемых рекомендаций не была в достаточной мере востребована его [потенциала] роль широкой педагогической общественностью в силу ряда объективных и субъективных факторов. Среди них можно выделить трудности в достижении приемлемого компромисса между нормативным характером школьного обучения и индивидуальными особенностями усвоения тем или иным учеником.

Стоит также отметить, что в последнее время особенно остро выходят на первый план проблемы, связанные с пониманием текста задачи. Еще в начале июля 2012 г. на Всероссийском Съезде учителей русского языка и литературы, где с докладом выступал ректор МГУ имени М.В. Ломоносова В.А. Садовничий было сказано, что «по мнению некоторых математиков, многие учащиеся не в состоянии понять текст, содержащий условие задачи. Естественно, что без понимания условия задачи вопрос о ее решении уже не возникает» [15, с. 3]. Кроме того, за последнее время вышло значительное количество публикаций, имеющих отношение к этой проблеме: [14; 4; 18; 13; 5]. Мы полностью разделяем взгляды авторов данных публикаций и считаем, что возникла потребность в разработке и реализации новых подходов к обучению решению текстовых задач с параметрами: в построении синергетической модели обучения, основой которой будет служить текст.

На основании анализа текстов текстовых задач (с параметрами и без) в УМК (учебно-методические комплексы) различных ученых-методистов: А.Г. Мордковича, С.М. Никольского, Ю.М. Колягина, Н.Я. Виленкина,

В.И. Жохова, Ю.Н. Макарычева и других, – мы можем утверждать, что основой для классификации может служить текст; задачи школьного курса математики имеют циклическую взаимосвязь между собой (см. схема 1).

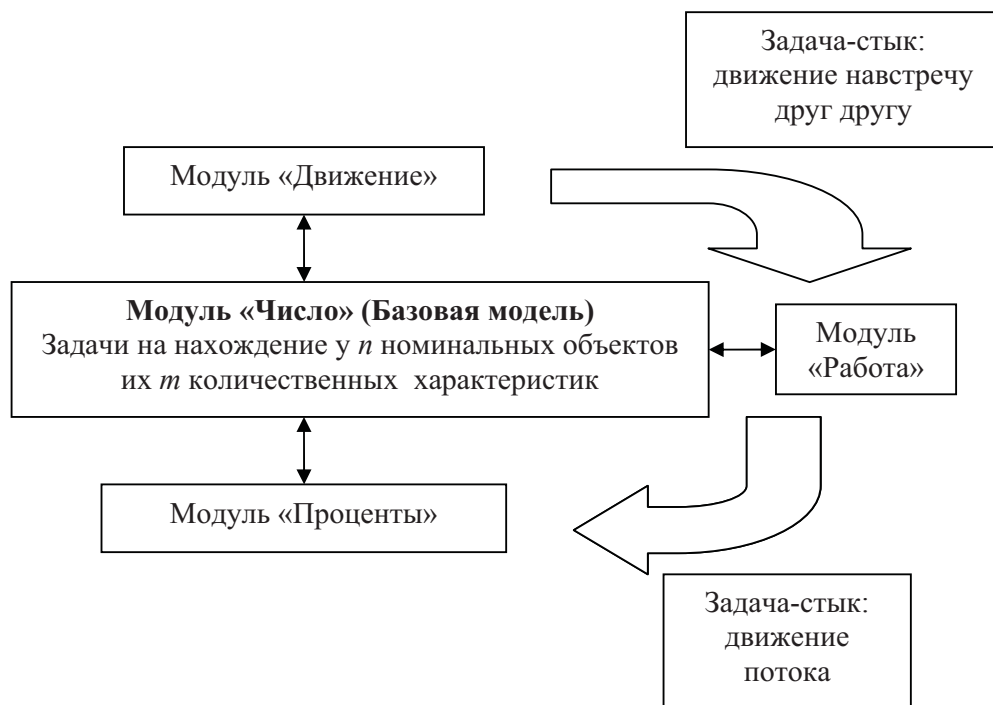


Схема 1. Общее строение курса с четырьмя модулями

Теперь нам нужно ответить на вопрос: может ли построенная нами система рассматриваться как синергетическая? (для этого она должна изучаться с позиции методологии синергетики, как открытая, самоорганизующаяся, нелинейная система). Итак, построенная нами система является открытой, потому что в ней постоянно идет процесс обмена информацией между преподавателем и обучающимся (обратная связь). Во время этого процесса возникают новые цели, ме-

тоды и средства обучения. Во-вторых, меняется содержание образования, так как оно не соответствует тем полученным компетенциям, которые есть у обучающихся в данный момент. Возникает **нелинейность** как процесса, так и результата. В-третьих, постоянно увеличивающееся образовательное информационное пространство **выводит систему из устойчивого равновесия**. Таким образом, построенная нами система удовлетворяет трем принципам: принципу открытости, принципу нелинейности и принципу сложности,

что было показано выше. Это означает, что построенная нами система само-организована.

Мы должны учесть еще один фактор: оптимизацию построенной нами системы. По этому поводу в статье Т.И. Кузнецовой и Д.А. Зверевой [8] мы читаем: «Если оптимизацию перенести на процесс обучения, то она будет означать выбор такой методики, которая обеспечивает достижение наилучших результатов при минимальных расходах времени и сил учителя и учащихся в данных условиях» [8, с. 82]. Теперь перейдем к детальному рассмотрению схемы 1.

Обратим внимание на Модуль «Число» (Базовая модель) (см. также [6]). Предположим, что объектом математики являются классы эквивалентных отношений, характерные для различных наук. Докажем это. Выясняя природу математических объектов, обратимся непосредственно к математическим теориям и их концептам. Рассмотрим, например, концепт линейной функции, причем в ее простейшем варианте: $y = kx$. Линейные функции встречаются в любой науке, в частности, в физике ($F = ma$) и экономике ($M = qp$), где F – сила, m – масса, a – ускорение, M – совокупная масса денег, p – цена товаров, q – число товарных единиц. Сопоставим три выражения: $y = kx$, $F = ma$, $M = qp$. Нетрудно видеть, что все три отношения схожи друг с другом, что имеет место определенное отношение эквивалентности. Кажется, что можно рассуждать следующим образом: берем физическую формулу, отвлекаемся от всего физического, остается математическое. Но если отвлечься от физического, то ничего не останется. Схожесть не являет-

ся результатом абстрагирования. Если же исследователь исходит из теории абстракции, то он стремится получить указанную эквивалентность за счет абстрагирования. Именно поэтому модуль «Число» является **аттрактором** (аттрактор – относительно устойчивое возможное состояние, на которое выходит процесс эволюции в открытых нелинейных средах), поскольку он – источник простейших задач каждого из модулей: «Проценты», «Движение» и «Работы». Поясним это на примерах.

Пример 1. В библиотеке имеются книги на французском, английском, немецком языках. Английские книги составляют a % всех книг на иностранных языках, французские – b % английских, а остальные c книг – немецкие. Сколько книг на иностранных языках в библиотеке?

Решение:

Учащийся, не разобравший задачу на части и элементы досконально, скажет, что это задача «на проценты». Однако не будем столь поспешны с выводами и проведем семантический анализ.

Замечание: Рассматривая текстовую задачу с параметром как метод познания окружающей действительности, важно научить учащихся проводить семантический анализ соответствующего текста. А.В. Белошистая пишет: «Под **семантическим анализом** текста задачи понимается процесс прочтения задачи с последующим выделением основных понятий, связанных со специфическим названием частей этого текста: условие, вопрос, известные данные, неизвестные искомые элементы задачи» [2, с. 1]. Изменяя количественные и качественные характеристики, можно получать экземпляры

соответствующей модели, а проводя исследования, составлять серии новых текстовых задач с параметрами. Кроме того, в процитированной нами статье [2, с. 2] также подчеркивается, что «осуществление семантического анализа текста простой задачи (даже с трансформированным текстом) – действие не особо сложное даже для “слабого” ученика».

Семантический анализ:

Главный объект – книги.

Количественная характеристика главного объекта – доля (в случае с английскими и французскими книгами) и число (в случае с немецкими).

Вспомогательный объект – библиотека.

Исследование:

Количественная характеристика вспомогательного объекта – дополнительные условия в задаче (ее расширение): длина, ширина, высота помещения библиотеки.

Дополнительный вспомогательный объект – полки (шкафы).

Дополнительная характеристика вспомогательного объекта – длина, ширина и высота (для шкафа).

Решение и исследование примера 1:

1) Обозначим через x количество всех книг на иностранных языках, тогда количество книг на английском языке будет равно $0,01ax$.

2) $(0,01ax) \cdot 0,01b = 0,0001abx$ – количество книг на французском языке

3) Составляем уравнение по условию задачи:

$$0,01ax + 0,0001abx + c = x, \text{ откуда} \\ x = \frac{c}{1 - (0,01a + 0,0001ab)}.$$

Пример 2. Расстояние от села Ратмино до деревни Красное a км, а от де-

ревни Красное до города в b раз меньше. Грузовик проехал от Ратмино до города через деревню Красное со скоростью v км/ч. Сколько времени ехал грузовик?

Решение:

Семантический анализ:

Главный объект – расстояние.

Количественная характеристика главного объекта – число (количество километров).

Вспомогательный объект – грузовик.

Исследование:

Количественная характеристика вспомогательного объекта – дополнительные условия в задаче (ее расширение): сила трения, сопротивление воздуха.

Дополнительный вспомогательный объект – наличие других пунктов для остановки.

Дополнительная характеристика вспомогательного объекта – длина, ширина и высота (для грузовика).

1) Расстояние от деревни Красное до города составляет a/b км.

2) Всего грузовик проехал $(a + a/b)$ км, следовательно, грузовик ехал в те-

$$\text{чение } t = \frac{a + \frac{a}{b}}{v} = \frac{ab + a}{bv} = \frac{a(b + 1)}{bv} \text{ часов.}$$

Учащийся может сказать, что это задача «на движение». Тем не менее, несмотря на всю непохожесть друг на друга, примеры 1 и 2 имеют одну общую модель (базовую модель).

Базовая модель (количественные характеристики объектов)

1. Перечисляются объекты (как часть системы номинальных объектов) – может быть 2 и более: имена людей; типы книг; дни (первый, второй,

...) и т. д.

2. Обозначаются взаимосвязи между их количественными характеристиками – у (объекта 1) на ... (единиц) больше/меньше или больше/меньше в ... (раз), чем ... ; может быть указан %.

3. Может указываться их «общая» количественная характеристика – как правило, употребляется фраза: «всего ...».

4. Дополнительные соотношения в случае усложнения задачи (обозначим это значком *).

В статье А.В. Белошистой [1] задачи примеров 1 и 2 именуются как **«задачи с трансформированными текстами»**. К этому следует добавить, что «анализ этого текста позволяет на втором этапе <...> предложить учащимся изменить либо данные, либо условие задачи так, чтобы ее можно было решить. Такие задания и приемы работы с ними рекомендуются на первых уроках знакомства с простыми задачами. Они позволяют сформировать у ребенка адекватное представление о новом для него математическом объекте – задаче и приучают внимательно читать и анализировать текст, выделять его составные элементы» [1, с. 65].

Как мы можем видеть, на абстрактном уровне любая текстовая задача с параметром состоит из нескольких схем-предложений, которые обязательно входят в каждую модель. Они представляют собой отвлеченные образцы минимального структурного построения одного из возможных вариантов текста предполагаемой задачи. Другие авторы используют термин «модель предложения», подразумевая под ним схему, например: «Модель предложения – абстрактный механизм, абстрактная схема, существующая в сознании говорящего

(может быть, неосознанно для него), в соответствии с которой говорящий строит предложения в речи. Модель принадлежит языку (в широком смысле слова) <...>, т. е. относится к сфере общего, абстрактного механизма, соединяющего сознание с формами выражения его» [3, с. 181].

Рассуждая о тексте любой математической задачи (особенно текстовой), мы с полным основанием можем утверждать, что ее отвлеченный и обобщенный характер подчеркивается как специальными лексическими, так и грамматическими единицами. В.А. Лукин в [10, с. 133–134] подчеркивает, что «мы сначала воспринимаем словесные и иные его [текста] знаки, устанавливаем способ и характер связи между ними (связность), затем фиксируем <...> содержание целого текста (цельность), после этого пытаемся согласовать <...> связность и цельность, приходя <...> к выявлению формально-семантического устройства текста (структуры), и <...> истолковываем, то есть объясняем содержание текста в связи с его структурой». В.А. Лукин приходит к выводу, что «с любой из <...> позиций выделяется общий центр пространства <...> текста, одна и та же периферия <...> наше внимание обращено на одни и те же лексические знаки текста...». Это общее пространство-инвариант В.А. Лукин называет семантическим (признаковым) пространством текста. Неоднородность семантического пространства текста создается неравнозначностью его «взаимодействующих» знаков. Результат «взаимодействия», в первую очередь, ключевых (в трактовке В.А. Лукина) знаков текста определяет **конкретную форму пространства данного текста**.

В этой связи следует также обратить внимание на типологию текстов в зависимости от структурных основ текста (начальных структур), которые можно развернуть посредством после-

довательных «цепочек» в текст. В работе В.В. Богуславской [3, с. 25–26] мы находим подобную типологию, предложенную Э. Верлихом и получившую название «Схема Э. Верлиха»:



Схема 2. Схема Э. Верлиха

На наш взгляд, эта схема отлично подходит для описания типологии текстов класса задач «текстовые задачи с параметром»:

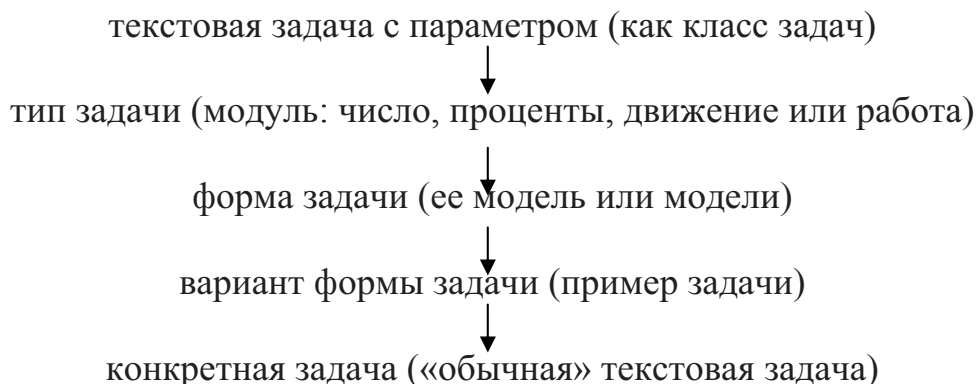


Схема 3. Типология текстов класса задач «текстовые задачи с параметром»

Далее еще раз обратимся к схеме 1. В ней присутствуют так называемые «задачи-стыки», т. е. задачи, которые являются переходными от одного модуля к другому. Давайте рассмотрим и сравним условия примеров 3 и 4.

Пример 3. Огромный аквариум наполняют через две трубы: через первую трубу за a ч, через вторую трубу – за b ч. За сколько часов аквариум наполнится через обе трубы?

Решение:

Необходимо помнить, что связь между величинами a , b , x выражается формулой: $\frac{1}{a} + \frac{1}{b} = \frac{1}{x}$, откуда $x = \frac{ab}{a+b}$.

Пример 4. Два пешехода вышли одновременно из двух поселков навстречу друг другу. Один пешеход может пройти весь путь за a ч, а другой – за b ч. Через сколько времени они встретятся?

Решение:

1) Будем считать, что «работа» пешеходов – это прохождение пути. Весь путь принимаем за единицу.

2) Фактически при решении данной задачи используется предыдущая модель, но стоит сразу сказать, что она будет применима только для двух объектов (в задаче сказано только про двух пешеходов). Имеем $\frac{1}{\frac{1}{a} + \frac{1}{b}} = \frac{ab}{a+b}$.

Ранее в [6] указывалось, что для изложения подобного материала целесообразно и необходимо ввести новый тип урока в известную нам систему уроков – **урок-стыковка**. Отметим, что он может являться составной частью комбинированного урока. Помимо этого, его структура отличается от известных нам типов уроков, изложенных в статье С.Г. Манвелова [11, с. 18], а именно:

1) позволяет находить точки пересечения между пройденным и новым материалом;

2) переносить приобретенные знания и умения в измененные условия с целью формирования новых;

3) излагать новый материал, сохраняя при этом преемственность курса.

Далее мы предлагаем свое видение фрагмента данного урока: каким образом учитель может связать два модуля – «проценты» и «работа».

Замечание: данное объяснение желательно давать учащимся, которые уже изучали и знакомы с аппаратом математического анализа.

Итак, **фрагмент урока**. Предположим далее, что в какой-то момент времени (назовем его 0) на некотором текущем счету имеется сумма $C(0)$. Кроме того, на этом счету уже некоторое время действует и будет действовать ежегодная ставка α непрерывного начисления процентов. Точнее говоря, пусть эта ставка сохраняется на счету

в интервале $|t| \leq T$, где $T > 0$, и посмотрим, как будет меняться со временем сумма $C(t)$, лежащая на счету в момент t . Отметим, что никаких других изменений на счету, кроме непрерывного начисления процентов с постоянной интенсивностью α , не происходит.

Далее будем применять известный нам со школы аппарат математического анализа. Нетрудно понять, что увеличение dC капитала C за время от момента t до $t+dt$, т. е. проценты в количестве αdt за каждую единицу в сумме $C=C(t)$, следует записать в виде $dC=C\alpha dt$. Эта же связь возникает, если действовать по аналогии с равенством $C(1+p_k)-C=Cp_k$, где p_k – ежегодная процентная ставка (на протяжении k лет). Интегрируя полученное дифференциальное уравнение и производя несложные преобразования, придем к искомой функциональной зависимости:

$$\int_0^t \frac{dC(y)}{C(y)} = \alpha \int_0^t dy, \ln C(t) - \ln C(0) = \alpha t, C(t) = C(0)e^{\alpha t}, -T \leq t \leq T (*).$$

Мы видим, что процесс непрерывного начисления процентов, причем даже для произвольной интенсивности, зависящей от времени, должен быть схож с поступлением воды в бассейн (любую другую емкость) с вполне конкретной соответствующей скоростью.

Пусть у нас есть бассейн с двумя трубами – наливающей воду и выливающей ее. В нем скорость протекания воды по трубам отождествляется с интенсивностью начисления процентов. Допустим сначала, что открыта лишь труба, наливающая воду. Пусть скорость поступления воды в бассейн в момент t есть $\alpha_1(t)$ м³ в час. Тогда, если $\alpha_1(t)=\alpha$, т. е. скорость поступления воды постоянна, час для бассейна эквивалентен году для текущего счета и в некоторый момент 0 в бассейне было $S(0)$ м³ воды, то функция (*) описывает изменение объема воды в бассейне в м³ за период в $2T$ часов. Если же открыта и вторая (выливающая воду) труба, причем выливающая ее в момент t со скоростью $\alpha_1(t)=\alpha_2(t)$ м³ в час, то уровень воды в бассейне не будет изменяться. Описанная ситуация, очевидно, означает, что начисляемые проценты сразу снимаются со счета и переводятся на другой счет.

Отметим также, что большинство моделей задач, входящих в соответствующие модули, – нелинейны. Формально это означает, что исследуемые уравнения, получаемые в результате перевода текста задачи на язык алгебры, содержат нелинейные функции ($y=ax^2$, $z=ax^2+by$, где a и $b \in R$). Для нелинейных функций несправедлив принцип суперпозиции (наложения), позволяющий «сшивать» решение более сложной задачи из решений более

простых задач. Эти уравнения описывают ситуации, в которых изменения внешних воздействий в k раз, в отличие от линейных, не приводят к пропорциональному отклику объекта. По существу, нелинейность означает огромное разнообразие поведения и богатство возможностей, многовариантность решений. В нашем сложном и удивительном нелинейном мире огромную, вероятно, до сих пор не вполне осознанную роль в его познании сыграли суперкомпьютеры, позволившие исследовать множество нелинейных математических моделей, описывающих нашу реальность. «Отсюда суть – множеству решений нелинейных уравнений соответствует множество путей эволюций системы, описываемой этими уравнениями» [12, с. 22].

Хаос проявляется в возникновении ситуаций неопределенности, отсутствии единого подхода к решению и самого решения. «Хаос со знаком минус» – условно назовем его так – возникает при неорганизованных и спонтанных устремлениях обучаемого. **Случайность** проявляется в важности так называемого «инсайта» (внезапного озарения) и чувства интуиции во время исследовательской деятельности. Явление **флуктуации** имеет место во время исследовательской деятельности (обучения решению текстовых задач с параметрами), поскольку постоянно происходит увеличение объема знаний в индивидуальном образовательном информационном пространстве учащегося. Явление **бифуркации (точек бифуркации)** здесь пять (на схеме 1 они показаны большими и малыми стрелками). Они олицетворяют собой критические моменты неопределенности будущего развития

и показывают дальнейшие альтернативные развилки возможностей. В частности, как мы уже говорили, от модуля «Число» отходят три стрелки, которые символизируют переход от одного модуля к другому посредством изменения фабулы самой задачи. В двух оставшихся случаях мы видим явление перехода от одного класса к другому, посредством задач-стыков. Аналогичную параллель можно провести в теории множеств (пересечение и объединение множеств).

Закончить данную статью хотелось бы словами одного из выдающихся психологов СССР А.А. Леонтьева: «... Ребенок должен уметь анализировать словесные тексты и осуществлять дальнейшую теоретическую деятельность по решению проблем, почерпнутых из этих текстов. Он должен уметь самостоятельно анализировать возникшую перед ним предметную (или социальную) ситуацию и преобразовывать ее в новую. Он должен уметь находить или создавать заново орудия и средства, адекватные возникшей цели и задаче (вернее, классу целей или задач), и применять их для решения этой задачи и достижения этой цели» [9, с. 352–353].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белошистая А.В. Методический семинар: вопросы обучения решению задач // Начальная школа плюс До и После. 2002. № 11. С. 64–67.
2. Белошистая А.В. Методический семинар: вопросы обучения решению задач // Начальная школа плюс До и После. 2003. № 1. С. 1–5
3. Богуславская В.В. Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов. Изд. 4-е. М., 2013. 280 с.
4. Денищева Л., Краснянская К. Результаты исследования TIMSS// Математика. 2012, янв. С. 9–21.
5. Денищева Л. Международное исследование TIMSS. Алгебраические задания // Математика. 2013, дек. С. 11–19
6. Жарков Д.В. Использование проблемно-модульной технологии обучения для построения элективного курса «Текстовые задачи с параметрами» // Новые образовательные программы МГУ и школьное образование: Материалы второй научно-методической конференции. М., 2012. С. 39–40.
7. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. М., 2013. 192 с.
8. Кузнецова Т.И., Зверева Д.А. Блок-схемное моделирование невычислительных задач как средство оптимизации их решения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Физика-математика». 2012. № 2. С. 82–90.
9. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов / Под научной редакцией А.А. Леонтьева. — М.: «Баласс», Издательский Дом РАО, 2003. — 368 с.
10. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа. М., 1999. 196с.
11. Манвелов С.Г. Строение базовой системы уроков математики // Математика в школе. 2006. №6. С. 18–27.
12. Окулов С.М. Информатика: развитие интеллекта школьников. 2-е изд., испр. М., 2008. 212 с.
13. Рыдзе О. Что умеют будущие пятиклассники по версии TIMSS // Математика. 2013, дек. С. 30–34.
14. Садовничий В.А. О математике и ее преподавании в школе // Доклад на Всероссийском съезде учителей математики в МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2010. С. 3–24
15. Садовничий В.А. Размышления математика о русском языке и литературе //

- Доклад на Всероссийском съезде учителей русского языка и литературы в МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2012. С. 3–20
16. Саранцев Г.И. Упражнения в обучении математике. 2-е изд., дораб. М., 2005. 225 с.
17. Семенов А.Л. Концепция развития российского математического образования (ход проекта) // Математика в школе. 2013. № 9. С. 3–5.
18. Третью московских школьников на пробном ЕГЭ по математике не смогли решить простейшую задачу. [Электронный ресурс]. Доступ: www.gazeta.ru/social/news/2012/04/06/n_2279077.shtml

УДК 13.00.08

Литвиненко А.Г.*Московский банковский институт*

ОТ ЭФФЕКТИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХОДЕ РОЛЕВЫХ ИГР К УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается значение ролевых игр для эффективного развития языковой и социокультурной компетенции в контексте подготовки к успешной профессиональной деятельности; дается анализ ряда работ, посвященных исследованию ролевых игр с теоретических и практических позиций; показано использование ролевых игр в обучении английскому языку студентов ВУЗа неязыковой специальности («Банковское дело»). Новое в работе заключается в необходимости проведения с обучающимися ролевых игр циклами, так как только после завершения полного цикла игр уровень усвоения учебного материала достигает значительных величин и происходит формирование личностных и социальных качеств, необходимых в будущей профессии.

Ключевые слова: технологии обучения, ролевые игры, иноязычное образование, социальные навыки, успешная карьера.

A. Litvinenko*Moscow Banking Institute*

FROM STUDENTS' EFFICIENT LINGUISTIC PREPARATION WHILE ROLE-PLAYING TO A SUCCESSFUL PROFESSIONAL WORK

Abstract. This article examines the importance of role-playing for effective development of linguistic and socio-cultural competence in the context of preparation for a successful professional work. The author analyses a number of works related to the theory and practice of role-playing. The work contains the research results of using role-playing in teaching English at a non-linguistic university (specializing in "Banking"). The novelty of the research is to perform cycles of role-playing with students, as only after completing the cycle of role-playing the level of comprehension in the group becomes high enough and necessary personal and social skills are formed.

Keywords: teaching technologies, role-playing, teaching a foreign language, social skills, successful career.

Подготовка конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке труда, входит в число задач иноязычного образования в ВУЗах неязыковых специальностей. Такая подготовка должна быть максимально приближенной к объективной экономической реальности [1, с. 8], которая требует владения функциональным профессиональным языком для его успешного использования в трудовой деятельности [3, с. 2–7]. Важно в ходе языковой подготовки оказать обучающимся необходимую поддержку, сделав их независимыми, подготовить

их к самостоятельной жизни и карьерному росту в профессии. Необходимо шаг за шагом углублять владение иностранным языком, развивать во время обучения социальные и общекультурные качества обучающихся, такие как поиск решения той или иной проблемы, умение планировать свою деятельность, проявлять самостоятельность, критически мыслить, взаимодействовать в коллективе.

Совершенно очевидно, что использование педагогических технологий повышает как эффективность процесса обучения, так и качество владения обучающимися иностранным языком [6, с. 330, 344]. Одной из важнейших педагогических технологий обучения говорению на иностранном языке является ролевая игра. Методический интерес представляет выявление значимости ролевой игры в обучении иностранным языкам при подготовке обучающихся к будущей профессии в ВУЗах неязыковых специальностей. Исследовательской задачей является определение влияния использования ролевых игр на улучшение у обучающихся умений говорения, рост словарного запаса и приобретение личностных социально значимых качеств, необходимых в профессиональной деятельности.

Ролевые игры получили широкое освещение в отечественной педагогической литературе. Их значению в язычном образовании посвятили свои труды А.В. Конышева, Л.В. Бурмакина, Е.С. Полат, А.Н. Щукин и многие другие отечественные ученые.

Е.С. Полат отмечает, что ролевые игры используются в обучении иностранным языкам в течение длительного периода и являются педагогиче-

ской технологией, часто используемой для обучения говорению. Ролевые игры существенно активизируют процесс обучения и речемыслительную деятельность обучающихся. В методике обучения иностранным языкам известны имитационные, ситуативные, игровые, проблемные, ролевые и деловые игры [6, с. 342].

Е.С. Полат особо выделяет ролевые ситуативные игры проблемной направленности, так как в процессе взаимодействия участники игры проигрывают определенные ситуации с целью демонстрации в игровой форме различных возможных способов решения той или иной проблемы и реальных последствий такого решения. В ходе ролевой игры ее участники принимают на себя различные социальные роли персонажей, оказавшихся в данной ситуации, стремятся понять причины возникшей ситуации, а также стараются находить возможные способы выхода из нее от лица своих персонажей.

Большое значение ролевой игры заключается в эффективном приобретении социально значимых качеств, которые позже будут использованы обучающимися в своей профессиональной деятельности. Основное условие успешности ролевых игр проблемной направленности – спонтанность. Главная задача – обмен мыслями, причем от лица своего персонажа, что ведет к большей раскованности и открытости обучающихся.

Следует выделить несколько характерных параметров ролевых игр проблемной направленности [6, с. 342–346]:

1. Непременное наличие проблемной ситуации в ролевой игре, а

также варианты выхода из нее.

2. Распределение между участниками определенных ролей.

3. Создание проблемной ситуации и поиск разных выходов из нее, что способствует большей заинтересованности участников игры.

4. Заранее подготовленный сценарий игры, при этом участники игры не выучивают роли, а действуют спонтанно, выражая свое понимание ситуации.

5. Постановка конкретной общей цели сначала преподавателем, а затем участниками игры, что способствует выработке навыков совместной деятельности в коллективе.

6. Принятие решения об организации игры всеми участниками коллективно, что помогает нахождению единственно правильного решения.

7. Вариативность решений заданной ситуации. Участники ролевой игры учатся анализировать несколько вариантов возможного развития ситуации.

В исследованиях подчеркивается практическое значение ролевой игры и приводятся следующие правила ролевой игры [8, с. 16]:

1. Для обучающихся создается ситуация, аналогичная той, что может возникнуть в реальной жизни (переговоры, презентация, встреча деловых партнеров).

2. Адаптация обучающегося к роли, зачастую воображаемой.

3. Поведение участников ролевой игры соответствует реальной ситуации.

4. Основное внимание участников игры направлено на содержание высказывания, а не на его форму.

В осуществлении ролевой игры с

методической позиции следует выделить три этапа:

1. Подготовительный (вхождение в роль и ситуацию, ознакомление с содержанием игры, речевыми моделями).

2. Проведение ролевой игры.

3. Заключение (с дальнейшим подведением итогов).

В силу этого А.Н. Щукин рассматривает ролевую игру как часто используемую технологию при обучении говорению с целью выработки речевых умений и навыков в условиях, максимально приближенных к реальному общению [8, с. 238].

Кроме того, участие обучающихся (иностранному языку) в ролевых играх – это действенный способ отработки изученного материала и развития коммуникативных умений: умения задавать интересные вопросы, отвечать на них развернуто и аргументированно [2, с. 2].

В своих работах Л.В. Бурмакина особое значение уделяет тому, что ролевые игры поддерживают интерес к общению на иностранном языке, поэтому они помогают обучающимся преодолевать так называемую боязнь выступать на публике («stage fright») и пытаться говорить на иностранном языке независимо от уровня языковой подготовки.

Ролевые игры, по утверждению Л.В. Бурмакиной, способствуют созданию ситуаций, в которых общение обучающихся на иностранном языке имеет большую значимость, чем при обычном выполнении устных упражнений на основе учебника. Обучающиеся применяют на практике то, что они изучали на уроках иностранного языка, что отрабатывали в тренировоч-

ных упражнениях, и используют это в совершенно новых ситуациях, в новых контекстах. Таким образом, опыт общения, полученный во время ролевых игр, формируется и закрепляется значительно лучше, по сравнению с освоением только теоретических знаний.

Необходимо отметить, что на занятиях по иностранному языку важны не только индивидуальные виды работы. Общение в парах имеет огромное значение особенно на начальном этапе обучения иностранному языку с использованием ролевых игр. Переходить от парной работы к групповой, как определяет Л.В. Бурмакина, необходимо постепенно [2, с. 4]. Рекомендуется использовать хорошо знакомые обучающимся ситуации на начальном этапе участия в ролевых играх, а затем незнакомые обучающимся ситуации, в которых они могут оказаться.

До проведения ролевой игры преподавателю необходимо:

- 1) выяснить у обучающихся степень их знакомства с ситуацией;
- 2) обратить внимание обучающихся на ключевые моменты в ролевой игре;
- 3) дать ключевые слова в качестве опор для дальнейшего их использования обучающимися во время ролевой игры [2, с. 5].

Такая подготовка к проведению ролевой игры способствует адаптации обучающихся и помогает им в совершенствовании коммуникативных умений.

Существует точка зрения, что ролевая игра является учебной моделью межличностного группового общения, основанного на коммуникативном принципе [5, с. 47], при этом выделяются следующие виды ролевых игр:

- 1) контролируемые (участники за-

ранее получают необходимые реплики);

- 2) умеренно контролируемые (участникам дается описание ролей);

- 3) свободные (участникам сообщаются обстоятельства общения);

- 4) эпизодические (участники разыгрывают определенный эпизод);

- 5) длительные (участники разыгрывают целый ряд эпизодов в течение длительного периода времени).

Как правило, контролируемые ролевые игры основаны на диалогах или текстах. Обучающимся предлагается базовый диалог с предварительной отработкой необходимой лексики, а затем они составляют свой вариант диалога, за основу берется базовый вариант. В ходе ролевой игры на основе текста обучающимся предлагается выступить от лица каких-либо персонажей из текста.

Умеренно контролируемая игра является более сложным вариантом ролевой игры. Ее участники, как правило, получают общее описание сюжета, а также описание своих ролей. Участникам важно самим принять решение о своей реакции во время игры.

Свободные и длительные ролевые игры предоставляют обучающимся полную свободу действий, развивают инициативность. Тему ролевой игры дает преподаватель, а необходимую лексику студенты выбирают сами. Учащиеся сами определяют разные ситуации по заданной теме, находя пути выхода из ситуаций. При этом во время ролевого общения у них развиваются не только коммуникативные, но и социальные умения [5, с. 48], поскольку ролевая игра – это:

- 1) особое отношение к окружающей действительности;

2) субъективная деятельность обучающихся;

3) социально-значимый вид деятельности;

4) особые условия процесса усвоения знаний [5, с. 52].

Исследуя проблему дидактической ценности ролевой игры А.В. Конышева отмечает, что ролевая игра:

1) является самой точной моделью общения людей;

2) обладает значительными возможностями мотивационно-побудительного характера;

3) предполагает личную сопричастность ко всему, что происходит;

4) формирует навыки сотрудничества;

5) расширяет сферы общения обучающихся;

6) способствует улучшению качества знаний.

Важно помнить о том, что ролевая игра является средством обучения при условии выполнения ряда требования, которые учитывают и учебные задачи, и индивидуальные особенности обучающихся. При подборе ролей необходимо принимать во внимание не только интересы, но и социально-психологические особенности обучаемых. Целесообразно давать обучающимся разные роли, например, как роли лидеров, так и подчиненных.

Ролевые игры могут носить характер уподобления и театральности. Иными словами ролевые игры несут в себе элемент условности.

Ролевые (социальные) отношения бывают симметричными (участники ролевой игры являются носителями одной и той же специальности) и асимметричными (участники ролевой игры обладают различающимися со-

циальными признаками).

А.В. Конышева выделяет такие функции ролевой игры, как обучающая, воспитательная, ориентирующая, компенсаторная, мотивационно-побудительная [5, с. 55]. Целью ролевой игры можно считать осуществляемую деятельность. Ролевая игра вызывает потребность в общении на иностранном языке, поскольку она является моделью межличностного общения, поэтому ролевая игра выполняет мотивационно-побудительную функцию. Воспитательная функция ролевой игры заключается в закреплении у обучающихся дисциплины, взаимопомощи, активности, самостоятельности, инициативности, умения находить выход из ложных ситуаций, находить оптимальное решение возникшей проблемы, готовности к новым видам деятельности. Ориентирующая функция ролевой игры содействует формированию у обучающихся способности видеть себя с позиции партнера по общению, планированию собственного речевого поведения, контролю своих поступков и объективной оценке поступков других людей. Компенсаторная функция ролевых игр проявляется в том, что именно ролевая игра разрешает противоречие между потребностью действия у обучающегося и невозможностью осуществить требуемые действием операции. Ролевая игра предоставляет обучающимся возможность реализовать свои стремления к общению и применению полученного знания на практике [5 с. 56].

Проанализировав работы А.В. Конышевой, Е.С. Полат, А.Н. Щукина, Л.В. Бурмакиной и обобщив все сказанное о значении ролевой игры в обучении иностранным языкам, мож-

но сделать следующие выводы:

- Ролевая игра – это деятельность, совершенствующая языковые навыки и речевые умения.

- Ролевая игра вызывает у обучающихся потребность в общении на иностранном языке. Ролевая игра – это фактически модель общения на иностранном языке.

- Ролевая игра вовлекает в деятельность всех обучающихся.

- Ролевая игра выполняет воспитательную, обучающую, мотивационно-побудительную, ориентирующую, компенсаторную функции.

- Ролевая игра создает искусственную реальность, приближенную к естественной, в которой обучающиеся проверяют правильность своих решений.

- Ролевая игра позволяет обучающимся взаимодействовать в заданной ситуации.

- Ролевая игра расширяет ассоциативную базу при усвоении языкового материала.

- Ролевая игра способствует формированию таких личностных социально значимых качеств, как партнерство и сотрудничество.

- Ролевая игра имеет для обучающихся образовательное значение.

Однако в перечисленных исследованиях отмечаются как положительные, так и отрицательные моменты.

Среди положительных моментов ролевой игры следует выделить: благоприятный психологический климат, высокую мотивацию, применение обучающимися собственных знаний на практике. Среди отрицательных моментов важно отметить такие, как трудоемкость подготовки к ролевой игре, большая нагрузка на преподава-

теля, возможные сложности с заменой участников ролевой игры, непредсказуемость результата, а также скрытое сопротивление участников игры.

Тем не менее можно сделать вывод, что именно ориентация современной методики обучения иностранным языкам на практическое овладение языковыми навыками речевыми умениями привела к тому, что ролевую игру называют одной из ведущих стратегических педагогических технологий.

Современные методики и технологии обучения иностранным языкам способствуют подготовке конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке труда. Выпускники ВУЗов неязыковых специальностей должны обладать такими социальными навыками, как умение общаться с клиентами на профессиональном уровне, вести диалог, уметь работать в команде, обладать стрессоустойчивостью, выдвигать свою точку зрения и поддерживать ее, уметь выслушать мнение коллег и клиентов, обладать навыками критического мышления. Все эти качества могут проявляться в разных видах профессиональной деятельности.

Одним из видов профессиональной деятельности, при осуществлении которого важно владение не только коммуникативными, но и социальными умениями, является финансовая деятельность, деятельность сотрудников банков.

Практика показывает, что финансовым организациям требуются специалисты, умеющие хорошо общаться с клиентами, достигать компромисса, продуктивно взаимодействовать и сотрудничать, т. е. востребованы сотрудники, обладающие социальными

умениями, которые являются неотъемлемой частью успешной коммуникации, в том числе и на иностранном языке.

Отсутствие гибкости, неумение общаться с клиентами приводит к срыву «программы лояльности», одной из современных банковских технологий, которая заключается в том, чтобы служащие банка могли войти в контакт с максимальным числом потенциальных клиентов, увеличить количество лояльных клиентов, которые могут возобновлять покупки все новых и новых банковских услуг [4, с.12,13].

Подготовка банковского менеджмента, в том числе и языковая, проявляющаяся в общении, особенно важна, так как именно от работы руководства зависит устойчивое положение банка на рынке. Уровень подготовки менеджмента говорит о стабильности банка, эффективности его работы [7, с. 106].

С учетом уровня важности проблемы обеспечения финансовой устойчивости банковской системы требуется целенаправленная эффективная языковая (коммуникативная) подготовка будущих банковских служащих. Это возможно при использовании всех технологий обучения иностранным языкам, таких как обучение в сотрудничестве, метод проектов, развивающее обучение, компьютерные технологии, дальтон-технологии, технология case study, диалоговые технологии, игровые технологии и т. д.

Ролевая игра должна занимать одно из важных мест в обучении иностранным языкам для развития обучающихся в ВУЗах неязыковых специальностей. На занятиях по английскому языку следует проводить ролевые игры в контексте таких ситуаций, которые

необходимы обучающимся для использования в профессиональной деятельности. Как правило, это игры, включающие таких участников, как «руководитель», «подчиненный», «сотрудник», «клиент».

До проведения ролевых игр обучающиеся должны освоить банковскую лексику и наиболее часто встречающиеся в работе банковского служащего выражения, задаваемые вопросы, возможные ответы на них. После чего проводится вопросно-ответная работа для закрепления банковской лексики и определенных грамматических моделей.

Сложность при подготовке к ролевой игре заключается в том, что многие обучающиеся в ВУЗе неязыковой специальности («Банковское дело») имеют различный уровень владения иностранным языком, поэтому подготовительный этап занимает много времени.

После того, как банковская лексика усвоена, проведена вопросно-ответная работа, употребление языкового материала отрабатывается в диалоговой форме общения. Сначала это небольшие, а затем объемные диалоги на «банковскую тематику». Следующий этап – это работа над сценарием ситуации. Составляется план проведения ролевой игры. Все этапы игры описываются и обсуждаются с обучающимися, так как они должны иметь четкое представление о каждом действующем лице. Затем происходит ввод в игру. Перед обучающимися ставится проблема, обосновывается ее необходимость и выбор ситуации. Обучающимся выдаются, в зависимости от уровня их подготовки, заранее подготовленные карточки, содержащие необходи-

мый для ролевой игры материал, инструкции по проведению игры. Для усложнения условий ролевой игры необходимо использовать случайное распределение ролей. В случае необходимости проводятся дополнительные разъяснения. В процессе игры обучающиеся разыгрывают предложенную им ситуацию, исполняя определенные роли. По окончании ролевой игры проводится ее анализ, делаются выводы, дается оценка.

При проведении ролевой игры впервые результат усвоения материала достаточно низок. Только малая часть обучающихся в неязыковом ВУЗе с первого раза хорошо воспринимает, интерпретирует и использует предложенный учебный материал по иностранному языку. По завершении шестой или седьмой игры из цикла уровень усвоения материала значительно выше, чем до проведения ролевых игр, кроме того, поднимается уровень владения иностранным языком всей группы, а не только отдельными обучающимися. По завершении полного цикла игр уровень усвоения материала по группе достигает значительных величин, что характеризуется высоким средним баллом обучающихся. Поэтому ролевые игры необходимо проводить взаимосвязанными циклами. Лишь с третьей или четвертой игры на заданную тему обучающиеся начинают говорить самостоятельно, а до этого используют информацию, размещенную на полученных карточках. Ролевые игры можно применять и как контрольные мероприятия для проверки знаний. Например, обучающимся предлагается ситуативная игра с заранее определенными ролями, действия для которых и детали событий

они придумывают самостоятельно. В ходе ролевой игры обучающиеся по специальности «Банковское дело», например, используют предметы и методические материалы из реальной банковской практики: программно-аппаратные комплексы, устройства контроля подлинности и сортировки банкнот, бланки договоров и иных первичных документов, муляжи купюр, монет, иных ценностей. Такой подход приближает условия игры к реальной деятельности специалистов в фронт-офисах банков, позволяет получить базовый опыт профессиональной деятельности.

Положительный эффект от ролевых игр на занятиях по иностранному языку очевиден. Будучи коммуникативными, ролевые игры в большой степени способствуют усвоению лексических и грамматических структур, а также развивают практические навыки частично подготовленной речи и спонтанной, неподготовленной речи. Это важно для общения на иностранном языке. Ролевые игры обладают значительной практической ценностью, их применение дает значительный прирост в области профессиональных знаний и развивает коммуникативные, социально значимые умения. Поэтому проведение ролевых игр системными взаимосвязанными циклами на занятиях по иностранному языку повышает эффективность учебного процесса и стимулирует интерес к изучению иностранного языка у обучающихся.

В результате анализа ролевой игры как педагогической технологии автор приходит к выводу о том, что в обучении иностранным языкам ролевая игра является одной из ведущих стратегических педагогических технологий, так

как именно она ведет к эффективной языковой подготовке обучающихся в неязыковом ВУЗе, приобретению обучающимися функционального профессионального языка, личностных и социальных качеств для их успешного использования в трудовой деятельности. Это делает обучающихся конкурентоспособными специалистами в соответствии с требованиями современного рынка труда и способствует их карьерному росту, то есть эффективная языковая подготовка обучающихся в ходе ролевых игр – это путь к успешной профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева А.Б. Учимся в магистратуре // Банкирь. май 2014. С. 8.
2. Бурмакина Л.В. Ролевые игры на уроке английского языка. СПб., 2014. 144 с.
3. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. С. 2–7.
4. Зверев О.А. «Дорожная карта» для финансово-банковской системы в посткризисный период // Проблемы социально-экономического развития России в посткризисный период. Сборник трудов XIII международной межвузовской научно-практической конференции «Виттевские чтения 2012». Колл. авт. М., 2012. С. 5–14.
5. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск, 2011. 304 с.
6. Полат Е.С. Современные педагогические технологии // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под. ред. А.А. Миролюбова. Обнинск, 2012. С. 330–381.
7. Русанов Ю.Ю. Индикаторы мониторинга качества банковского менеджмента // Проблемы социально-экономического развития России в посткризисный период. Сборник трудов XIII международной межвузовской научно-практической конференции «Виттевские чтения 2012». Колл. авт. М., 2012. С. 103–109.
8. Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М., 2011. 454 с.

УДК 745- 37.017.93

Мезенцева Ю.И.*Московский государственный областной университет*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОСНОВНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАСТЕРОВ ИКОНОПИСНОГО ТВОРЧЕСТВА ПОДМОСКОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема современного духовно-нравственного воспитания молодежи как одного из наиболее сложных направлений педагогической деятельности, дается оценка художественно-творческих и воспитательных возможностей иконописного творчества в педагогическом процессе воспитательных и образовательных учреждений Московской области. Предлагается внедрить системный подход к духовно-нравственному воспитанию молодежи, основанный на совместном творческом и духовном образовании художественно-графических факультетов ВУЗов и образовательных учреждений системы дополнительного образования путем ведения внеклассной и факультативной деятельности учащихся и студентов. В заключение говорится о перспективных наработках в сфере духовно-нравственного и художественного образования в образовательных и воспитательных учреждениях Московской области.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, иконопись, художественное творчество, факультативная деятельность, педагогическая практика студентов.

Yu. Mezentseva*Moscow State Regional University*

MORAL EDUCATION AND BASIC SOCIAL ASPECTS OF ICONOGRAPHIC ART MASTERS' FROM MOSCOW REGION

Abstract. In article the author raises the problem of modern moral education of young people as one of the most complicated areas of pedagogical activity. The author evaluates artistic and educational opportunities for the iconography in the educational process of educational institutions of Moscow region. The author proposes to introduce the systematic approach into the system of the spiritual-moral education of youth, based on a joint creative and spiritual education at graphic arts faculties of Universities and educational institutions of additional education. This process should be performed by conducting students' extra-curricular and optional activity. In conclusion, the author points to the promising developments in the sphere of moral and artistic education in the educational institutions of Moscow region.

Keywords: moral education, iconography, arts, optional activities, pedagogical practice of students.

Еще 6 января 2010 г. митрополит Крутицкий и Коломенский Ювеналий выступил на XVIII Международных Рождественских образовательных чтениях с докладом о духовно-нравственном воспитании в системе образования Москов-

© Мезенцева Ю.И., 2014.

ской области. В своем обращении он отметил важную роль благожелательной поддержки властей Московской области, педагогической и родительской общественности в духовно-просветительской деятельности [3].

Современное духовно-нравственное воспитание молодежи Московской области, в первую очередь, призвано привлечь как можно больше участников, заинтересованных в возрождении России, в воспитании молодежи в духе православных традиций и позитивных нравственных ценностей.

Современное духовно-нравственное воспитание в России тесно связано с работой образовательных учреждений Министерства образования и науки по патриотическому воспитанию молодежи и направлено на укрепление российской государственности и сохранение культурной идентичности, консолидации общества на основе подлинных духовных ценностей, и недаром на заседании Высшего Церковного Совета 26 февраля 2014 г. принято решение о проведении XXIII Международных Рождественских образовательных чтений с 21 по 23 января 2015 г. в Москве. Тема предстоящих чтений – «Князь Владимир. Цивилизационный выбор Руси». Федеральный закон «Об образовании в РФ» наделяет централизованные религиозные организации в регионах дополнительными полномочиями, позволяет своевременно разрешать проблемы деятельности православных школ и гимназий в региональных органах законодательной и исполнительной власти [4].

Учебная и производственная практики студентов факультета изобразительного искусства и народных ремесел МГОУ позволяют дать серьезную

оценку художественно-творческих и воспитательных возможностей иконописного творчества в педагогическом процессе воспитательных и образовательных учреждений Московской области. В том или ином виде изучение иконописи и основ иконописного творчества встречается не только в программах учреждений дополнительного художественного образования, но и в ФГОС средних общеобразовательных школ путем интеграции предметов гуманитарного цикла. Таким образом, воспитательные и образовательные возможности иконописного творчества позволяют проводить углубленное межпредметное исследование исторического, этнокультурного и художественного наследия Московской области.

Многочисленные мероприятия, такие как выставки, фестивали и детские художественные конкурсы, проводимые Министерством образования Московской области совместно с Московским Патриархатом, показывают, насколько активно современная молодежь участвует в культурно-образовательной деятельности, направленной на развитие и укрепление духовно-нравственного воспитания. С каждым годом участие школьников в конкурсах детского рисунка, воспитательная и образовательная деятельность педагогов дополнительного образования все более активно приобретает характер самостоятельного общественного и государственного, остро необходимого элемента содержания образования, обеспечивающего духовно-нравственные компоненты в социализации современного подрастающего поколения.

В связи с вышеизложенным ис-

ключительное значение имеет подготовка кадров, поскольку это вызвано возрастанием социального запроса на преподавание программ по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. Подготовка педагогов, в системе своего педагогического процесса опирающихся на аспекты не только художественного, но и духовного образования, может стать одним из важнейших этапов духовно-нравственного воспитания, нацеленного на формирование высоко нравственного, ответственного, целеустремленного, любящего свою Родину человека. Трудно переоценить, насколько важное место в системе художественно-творческого образования занимает обучение иконописному искусству, изначально основанному на высоком духовном наследии русского народа. Предъявляемые к мастеру-иконописцу не только профессиональные, но и духовные, морально-этические, нравственные требования настолько серьезны, что, в отличие от представителей других видов педагогического и художественного мастерства, мастер иконописи не может считаться таковым без полного, всеобъемлющего соответствия высоким званиям Человека и Гражданина, все помыслы и действия которого направлены на постоянное духовно-нравственное самосовершенствование и воспитание.

Современный подход к образованию и воспитанию школьников во многом основан на духе соперничества, стремлении учащихся к «покорению вершин», соответствию, прежде всего, определенным знаниевым параметрам. «Человек становится хозяином своей судьбы, но остается один. Он постоянно ищет социальных

контактов, прежде всего как показателя успешности и общественного признания...» [2, с. 67]. В своем желании создать образовательный процесс повышенной успешности многие современные педагоги зачастую перестают воспринимать учащихся как смысл своей образовательной деятельности, воспринимают их как своего рода спортсменов от образования, сконцентрированных на достижении целей любыми средствами, в том числе на определенном этапе генерируя в учащихся идеи единоличия и безучастности. Под влиянием мысли о взаимозависимости успешности педагога и ученика делаются неправильные выводы о неважности нравственно-этических параметров достижения успеха в образовании, что приводит к формированию в характере учащихся признаков асоциальности и отрыва от морально-этических установок современного общества. Развитие нравственных и морально-этических аспектов личности современного подростка начинается с момента вхождения в социум, с семейных поведенческих установок и направленности образовательных дисциплин. С каждым годом все больше детей и молодежи обращается к духовному творчеству, изначально отрицающему негативное восприятие реальности и укрепляющему традиционные семейные ценности.

Свидетельством того, что не только значительно возросло число подростков, изучающих духовно-нравственные предметы, но и повысилась их индивидуальная заинтересованность, может служить тот факт, что все более значительная часть современного общества в условиях возрождения и укрепления российской государствен-

ности принимает установки духовно-просветительского предназначения. Семейные ценности, несмотря на все более возрастающее давление со стороны некоторых общественных институтов, таких как телевидение, Интернет-ресурсы и активных участников блогосферы, по-прежнему фиксируются государством и духовными деятелями как основа не только общественно-политического строя, но и России в целом.

Современная социокультурная среда XX века и особенное историческое наследие России требует от всех участников духовно-нравственного воспитания и художественно-творческого образования системного подхода к обучению и воспитанию подрастающих поколений [3]. Первоначальный интерес, формируемый в дошкольных воспитательных и образовательных учреждениях, укрепляется в последующем специальном и высшем профессиональном образовании. На примере деятельности студентов иконописной мастерской факультета Изобразительных искусств и народных ремесел МГОУ можно говорить о следующих этапах формирования творческого самоопределения и высоких морально-этических качеств: 1) узнавание, 2) соответствие, 3) самосовершенствование, 4) самоконтроль, 5) трансляция. На каждом этапе развития, начиная чаще всего с малого возраста, к формированию высокодуховной позиции учащихся приводит интерес узнавания новых, доселе широко не известных сторон художественного творчества. Впервые столкнувшись с мастерством иконописи, любой ученик отмечает отличность искусства иконописи от других, иногда общепризнанных, ка-

тегорий изобразительного творчества. «Труд художника <воспринимается> как нравственно-духовный подвиг и почитается наряду с монашеским подвижничеством» [1, с. 35]. Именно на этом этапе уже можно утверждать о формировании у учащегося зачаточного познавательного интереса и стремления к проявлению способностей в разделе духовно-творческого искусства. Считается, что основным этапом формирования профессиональных навыков иконописного мастерства является период копирования выдающихся образцов мастеров (Феофан Грек, Андрей Рублев, Дионисий, Симон Ушаков, изографы Строгановской школы). Данный этап не только показывает, насколько ученик справляется с технической стороной процесса написания иконы, но и проявляет морально-этическую составляющую характера учащегося или студента, закладывая основу для дальнейшего духовно-нравственного развития. Соответствие не только и не столько профессиональное, но и духовное, социальное, гуманистическое, без которого невозможно становление мастера иконописи, и предъявляемые им высокие требования сподвигают на постоянное, проникающее во все сферы и стороны жизни будущего мастера самосовершенствование. Следование выбранному пути, самоконтроль и оказывают столь благотворное воздействие, что на определенном этапе мастер иконописи непреодолимо ответственно задумывается о дальнейшем развитии своего мастерства как мастера-наставника, в профессионально-этическом аспекте своего мировоззрения.

Каждый мастер иконописи действует в соответствии с конкретными

обстоятельствами и возможностями, и, конечно, в разных частях России они разнятся. В Московской области, благодаря наличию большого числа культурно-просветительских и духовных центров, многие мастера иконописи получают возможность ответить на требования общества в духовно-нравственных и морально-этических воспитательных программах через обучение и воспитание учащихся, подвижническую и волонтерскую деятельность.

Подводя итог сказанному, можно утверждать, что в Московской области удалось сформировать эффективную систему взаимодействия государственных, светских и духовных институтов, открывающую широкие возможности для многообразной реализации задач духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения и приобщения его к великому и вечно живому наследию Православия, важной частью которого является высокое искусство иконописи. Широко проводимые мероприятия ежегодного характера, такие как всероссийские государственные празднования Дня Победы, Дня независимости, а также Дни славянской письменности и иные духовные мероприятия, памятные даты

Русской Православной Церкви, позволяют расширить понимание важности и неразделимости истории становления российского государства и отображения исторических моментов, реалий и эмоциональных отношений в обществе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бычков Ю.Н. Эстетика: учебник. М., 2002. 556 с.
2. Митякина М.Г. Представление о семье в рамках постмодернистского общества: структурный сдвиг // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Философские науки». 2014. № 2. С. 65–72.
3. Состояние духовно-нравственного воспитания в системе образования Московской области : Выступление митрополита Ювеналия на XVIII Международных Рождественских образовательных чтениях 6 января 2010 г. // [Электронный ресурс] <http://www.patriarchia.ru/db/text/1049444.html> (дата обращения: 20.06.2014).
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года [Электронный ресурс] // <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=10681> (дата обращения: 20.06.2014).

УДК 7. 012: 37.016 (методика преподавания дизайна)

УДК 658. 512. 3: 744.4 (графический дизайн)

Мирхасанов Р.Ф.

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова.

ИЗУЧЕНИЕ «ФОРМАЛЬНОГО ПОДХОДА» В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ И ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ В ДИЗАЙНЕ

Аннотация. Статья раскрывает особенности авторского подхода к воссозданию преемственности в обучающих программах инструментально-изобразительного цикла. Прежде всего, это «формальный подход» в композиционном построении живописи и графики на основе шедевров прошлого и классических современных образцов. Уточнена «классификация условностей» в классическом изобразительном искусстве применительно к программе обучения студентов-дизайнеров. Автор рассматривает причину появления дилетантизма в графике дизайна и выдвигает свою концептуальную формулу решения данной проблемы.

Ключевые слова: формальный подход, графическая композиция, язык визуальных искусств, дилетантизм в дизайне.

R. Mirhasanov

Moscow State Humanitarian University named after M. Sholokhov

THE STUDY OF «FORMAL APPROACH» IN THE SYSTEM OF TEACHING DRAWING AND GRAPHIC DESIGN COMPOSITION

Abstract. The article reveals the features of the author's approach to the reconstruction of continuity in training programs of instrumental graphic cycle. First of all, this is a «formal» approach to the compositional structure of painting and graphics based on the masterpieces of the past and the classic examples of modern art. The author verified the «classification of conventionalities» in the classical fine arts in relation to the curriculum for students studying design. The author examines the cause of amateurism in graphic design and highlights its conceptual formula for the solution of this problem.

Keywords. Formal approach, graphic composition, the language of visual arts, amateurism in design.

Введение информационных технологий в УМК подготовки дизайнеров (графический дизайн) является требованием времени. Сегодня абитуриенты владеют комплексом компьютерных программ и применяют их для выполнения практических заданий. Преподавателям следует учитывать этот «опережающий эффект» «довузовской» подготовки, уверенность первокурсников в собственной креативности, поэтому преподаватель должен готовить практические задания, обеспечивающие базисные знания будущего компетентного выпускника.

Например, графический дизайн опирается на три основы: 1) концептуальная идея, метафорическая образность дизайн-объекта; 2) многочисленные графические и цветовые эскизные разработки на основе законов и средств композиции; 3) ручное (уникальное графическое или живописное) или машинное (компьютерное) исполнение. При этом любая вышеназванная изобразительная работа требует формальных знаний по композиции.

Наш опыт педагогической деятельности в разных учебных заведениях (например, в государственном специализированном институте (ГСИИ) в мастерской О.Н. Лошакова по рабочей учебной программе дисциплины «Абстрагирование и формальная композиция для 3 и 4 курсов в мастерской станковой живописи» [2; 6]) позволил сделать вывод, что на творческих кафедрах, где преподают основы декоративно-прикладного искусства (ДПИ) и дизайна, существует тенденция смещения акцентов: подчинения нормативным формальным законам использования средств композиции – к эклектичной комбинаторике различных визуальных языковых средств. Условный изобразительный язык необходим для транслирования «спроектированного» сообщения (композиционная форма + содержание) в графической учебной и творческой работе. При этом студенты под «языковыми средствами изобразительного искусства» часто понимают доступные в Интернете невысокие по художественному уровню графические достижения (абсолютно разные по времени и месту создания, образному решению) дизайнеров: шрифтовые и

орнаментальные композиции, плакаты, книжную графику и т. д.

В определенной степени дисциплина «Пропедевтика», вытесняемая инструментальным богатством и «анилиновой» краской компьютерных программ, потеряла ориентиры. Получают распространение следующие негативные явления при создании художественного образа в учебных работах:

1–а: игнорирование студентами в учебном рисунке, ручной и компьютерной графике, плакате, проектной деятельности *внешней композиционной области* искусственно созданной формы (цветового решения (сигнала, цветового баланса), пластики и ритма линии, тонального и цветового пятна, соразмерности, гармонии модульной), которая является *главенствующей*;

1–б: увлечение студентов в творческой работе внутренней, сюжетно-смысловой частью композиционной формы: ее литературным началом, архитектурно-стилистическими материалами; изучением национальных особенностей, эпохально-временных характеристик создаваемого образа.

Несомненной является важность всех элементов для создания художественного изображения, невозможно игнорировать увлеченность студентов при выполнении задания. Но комбинаторика элементов должна быть подчинена базовому главенствующему нормативу в виде внешней композиционной части художественной формы, упомянутой в пункте 1–а.

Мы считаем, что в последнее время появилась тенденция формирования «закономерности взаимной несогласованности» между теоретическими знаниями законов и средств компози-

ции и активным творческим поиском студентов специализаций «педагог ДПИ» и «графический дизайн». Особенно этот негатив просматривается в сокращенных программах подготовки по той причине, что часы занятий не могут восполнить существующий пробел в теоретических знаниях о композиции.

Игнорирование применения формальных законов и средств при создании живописной, графической композиции наблюдается на многих кафедрах. Увлекаясь выполнением практических заданий с помощью компьютерных программ, студенты не усваивают фундаментальные знания, необходимые в перспективе для создания оригинальных авторских работ. Практически созданы условия, когда на творческих кафедрах формируется «зона риска» для качества подготовки, для педагогов, когда отсутствуют четкие нормативы и требования в границах композиции по дисциплине «Пропедевтика».

Мы сегодня наблюдаем формирующийся отрыв «креативных увлечений студентов» компьютерными программами в сфере дизайнерской практики от базисных основ профессиональной формальной работы. Такая ситуация формирует негативную взаимосвязь, где «студент без знаний о формальном подходе» становится «педагогом без глубоких теоретических знаний, связанных с серьезной композиционной практикой на основе изучения классического наследия современности и прошлого в живописи, графике, дизайне» [10].

Для большего понимания научно-педагогической проблемы мы предлагаем формулу: $Ном = C/0 - Пбкп/пп$, где:

Ном – негативная образовательная методика;

C/0 – студент с нулевым представлением о принципах «формального подхода» на основе изучения опыта классиков (живописи, графики, дизайна) современности и прошлых эпох по отношению к любому изобразительному комплексу в ручном или компьютерном исполнении;

Пбк/пп – педагог без квалификационной компетенции и практической подготовки по «основам формализма» в учебной практике со студентами-дизайнерами.

В процессе нашего исследования выявлена «закономерность взаимной несогласованности» между существующими теоретическими законами применения средств композиции и активным поиском «креатива» студентами, которые не имеют глубоких теоретических и практических знаний о существующем нормативе «формальной сферы деятельности» в творчестве. Мы полагаем, что выявленная закономерность требует пересмотра программ и подготовки специальных групп педагогов-теоретиков по пропедевтике, в том числе можно использовать курсы повышения квалификации для педагогов. Уточним, что базовые вузы хорошо понимают роль и задачи пропедевтики, но для молодых творческих факультетов и кафедр дизайна даже с 10-летним стажем данная проблематика не разрешена по причине отсутствия экспертов и консультантов, призванных контролировать не только «бумажный эффект» программного обеспечения, оснащение компьютерами аудиторий, но и научно-методическую результативность.

Следует отметить, что даже при

всёобщем понимании и утверждении специалистами важности формальной сферы в изобразительном искусстве данная область является наименее разработанной как в теоретическом, так и практическом плане. Этому вопросу посвящен ряд наших научных статей [2; 3; 4; 5; 6; 7].

Подготовка в области теоретического осмысления студентами понятия *внешней части (композиционной)* художественной формы, являющейся универсальным, базовым средством профессионального построения произведения изобразительного искусства, на наш взгляд, требует кардинального пересмотра.

Отсутствие специальных заданий, позволяющих наработать практический опыт в области «формализма классиков изобразительного искусства современности и прошлых эпох», находит выражение в виде «зоны риска» в педагогической практике. «Зонной риска» мы называем появление тенденции к защите мнимой новизны в курсовых и дипломных работах.

Так, ярким примером можно назвать «узаконенный» в современном дизайне термин «фьюжн» ('смешение'), применяемый в определении любой области дизайнерской изобразительной деятельности. Термины подобного типа ранее имели негативный оттенок у отечественных специалистов и назывались «эkleктикой». К сожалению, кажущийся консерватизм, по сути, является призывом к выживанию национально-культурных корней в изобразительном искусстве, которые являются носителями аутентичного условного языка изобразительного искусства, высокой формальной культуры [9].

Учитывая сложность осмысления понятия «внешняя композиционная сторона искусственной, художественной формы», уходящего корнями в философию, эстетику изобразительного искусства, мы сформулировали тезисы, укрепляющие позиции нашей дидактической дефиниции.

Тезис 1. Вытеснение теоретическим и практическим обучением языковым кодам мирового искусства базового главенствующего норматива, включающего в себя внешнюю композиционную часть создаваемой искусственной формы (формальные законы и средства композиции), приводит к формированию дилетантизма у студентов творческих кафедр.

Тезис 2. Дилетантизм формируется на основе:

- поверхностной имитации элементов условного языка в произведениях мирового изобразительного искусства, так называемой, «стилизации» в дизайнерском специальном рисунке;
- отсутствие понимания терминологического аппарата в изобразительном искусстве (в частности, о неправомерности использования терминов «стиль художника», «манера»);
- распространения худших проявлений салонного, коммерческого искусства, отсутствие негативного отношения к «китчу» и «mix-тенденциям» всевозможных арт-модулей.

Тезис 3. Формирование дилетантизма происходит в условиях, когда отсутствует регулятор научно-методического контроля сбалансированности между классическими основами базисного обучения и современными поисками студентов в процессе выполнения практического задания с помощью компьютерных программ.

Опираясь на философскую работу А.А. Оганова, в которой автор выделяет три формы условности [8], мы попытались сформулировать свою расшифровку форм условности применительно к изобразительному искусству.

Форма условности 1-я. Полнота знаний о языке изобразительного искусства базируется на понимании главенства основной формы условности, связанной с *плоскостным характером изображения*. Из этой 1 формы условности проистекают: важность формата (психологических особенностей восприятия обреза изображения краями рамки), линии (самого красивого и древнего формального средства изображения), законов контраста пятна, законов ритмического построения.

Форма условности 2-я. Вторая по важности форма условности утверждает важность понимания видов изобразительной деятельности и материалов, которые также влияют на создание нового языка изобразительного искусства. Знания этой области условности позволяют профессионально соединять в графических эскизах и на практике материалы изобразительного искусства.

Именно на основе 2-ой формы условности могут быть технологические ошибки, которые воспринимаются специалистами как «неразвитый вкус» и дилетантизм. Примером может служить современная живопись, выполненная в технике «алла прима» с последующими многослойными лессировками, в которой блестит лак. Достаточно ввести в заключительное покрытие лаком подогретый воск, растворенный на скипидаре, чтобы лессировки стали приятными матовыми.

Например, нельзя вводить в живописный рисунок на тонированной бумаге, выполненный мягким, подвижным материалом графитный карандаш, имеющий жирный блеск. Неприятно и неуместно с позиций эстетического вкуса выглядит (на наш взгляд) дорогая золотистого цвета рама и размашистая подпись на лицевой части учебной работы. Об отсутствии знаний в области условности изобразительного искусства в сфере применения технологий и материалов говорит тот факт, что в дизайне интерьеров и одежды используются смещения и сочетания, предлагаемые в виде «инновации дизайнера», невозможные раньше в этих областях дизайна.

Форма условности 3-я, утверждающая правомерность авторской субъективности восприятия натуры и изображения ее в графической технике, наиболее сильно нуждается в базировании на средствах и законах композиции. Именно в этой части условности рождаются дилетантские работы. Если две первых формы условности диктуют в некоторой степени создание нового художественного языка, то 3-я форма условности разрешает создавать любые дилетантские изображения, выдавая их за авторское творчество, новаторскую работу.

Здесь возникает инструментально-технологическая проблема, требующая научного осмысления: с одной стороны, важно применить «постулаты» условности изображения и формальной композиции в программах обучения дизайнеров. С другой стороны, для дизайнеров актуально развивать нестандартность мышления в создании художественного образа современных творческих композиций.

Решение данной проблемы актуально в развивающейся образовательной и практической индустрии дизайна.

Таким образом, востребован комплексный механизм изучения взаимосвязи между классифицированными формами условности:

1 – изображение объема на плоскости;

2 – условность материалов;

3 – условность субъективных предпочтений, авторских концепций и влияния на автора требований его эпохи.

Теоретическая матрица «Классифицированные формы условности» создает своеобразные лабораторные на первом этапе условия для разработки языковых кодов в учебных рисунках, уникальной (ручной) графике, компьютерной графике, в дизайне мультимедиа. Учебные задания по изучению формальной сферы изобразительного искусства необходимо выстраивать поэтапно, от простых заданий к сложным композиционным решениям.

Таким образом, выявленная тенденция к формированию «закономерности взаимной несогласованности» между классической базисной основой и активным творческим поиском студентов творческих кафедр с помощью современных инструментальных средств ставит задачу усиления нормативных требований в процессе изучения «формального подхода» в системе обучения рисунку и графической композиции в дизайне.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Лошаков О.Н. Рабочая учебная программа дисциплины «Абстрагирование и формальная композиция для 3 и 4 курсов в мастерской станковой живописи». Государственный специализи-

рованный институт искусств. М., 2009. 6 с.

2. Мирхасанов Р.Ф. Изучение курса «Формальная композиция и абстрагирование» студентами государственного специализированного института искусств // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. 2012. № 3. С. 47–51.
3. Мирхасанов Р.Ф. Изучение формальных составляющих композиции на основе натуральных учебных постановок и «вольного» копирования // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. 2013. № 2. С. 86–91.
4. Мирхасанов Р.Ф. Приобретение профессиональных компетенций студентами художественных специальностей посредством экспериментальной методики изучения опыта формального подхода // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. 2013. № 4. С. 45–50.
5. Мирхасанов Р.Ф. Приобретение студентами опыта формального подхода в живописи при выполнении графических и живописных заданий и вольных копий // Среднее профессиональное образование. 2013. № 12. С. 18–19.
6. Мирхасанов Р.Ф. Разработка обучающей методики: создание новых форм условности и языковых кодов в композиции графики, живописи и дизайна [Электронный ресурс] // Международный научный Форум РАЕ. Педагогические науки: [Сайт]. 2014. URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/512/464> (дата обращения: 20.03.14).
7. Мирхасанов Р.Ф. Роль «формального метода» классической живописной композиции прошлых эпох в обучении современным визуальным искусствам // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 2. 10 с.
8. Оганов А.А. Условность художественная // Новая философская энциклопедия. В 4 тт. / Под редакцией В.С. Степина. М., 2001. 2806 с.
9. Ткалич С.К. Профессиональная подготовка творческих кадров в контексте

- регионального аспекта модернизации содержания образования: от теории к технологии реализации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2011. № 4. С. 149–154.
10. Ткалич С.К., Коновалова А.В., Мирхасанов Р.Ф. Менеджмент прикладной педагогики: моделирование интегрированной инновационной культуры в учебных заведениях [Электронный ресурс] // Международный студенческий научный Форум РАЕ. Секция «Интеграция гуманитарных знаний, проектной культуры экологического дизайна и информационных технологий». Педагогические науки: [Сайт]. 2014. URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/512/476> (дата обращения: 20.03.14).

УДК: 378.1:355.232.2

Невзоров Р.В.*Харьковский университет Воздушных Сил им. Ивана Кожедуба (Украина)*

ПОКАЗАТЕЛИ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ-ЛЕТЧИКОВ НА АВИАЦИОННЫХ ТРЕНАЖЕРАХ К ВЕДЕНИЮ ВОЗДУШНОГО БОЯ

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного критического анализа методов оценивания процесса профессиональной подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя. Показано, что на сегодняшний день большинство выполненных исследований не решают в полном объеме проблему подготовки будущих летчиков истребительной авиации в условиях Военного ВУЗа. Сделан вывод, что рациональное использование представленных методов оценивания обучения курсантов-летчиков ведению воздушного боя преподавателями позволит определить уровень знаний и своевременно корректировать процесс обучения.

Ключевые слова: тренажерная подготовка, методы контроля, оценка уровня профессиональной подготовленности курсантов-летчиков, обучение воздушному бою, летчик-истребитель.

R. Nevzorov*Kharkov Air Force University named after Ivan Kozhedub (Ukraine)*

INDICES FOR ASSESSING FIGHTER PILOTS' PROFESSIONAL PREPARATION TO CONDUCT AIR FIGHT WHILE TRAINING AT FLIGHT SIMULATORS

Abstract. The article presents the results of the critical analysis of the methods for estimation of students-pilots' process of professional preparation to conduct air fight. It is shown that, as of today, the majority of the researches cannot give full-fledged solution of the problem of preparing future pilots of fighting aircraft in the conditions of higher military educational institutions. The conclusion is made that the rational use of the presented evaluating methods of teaching students-pilots to conduct air fight will determine the level of their knowledge, as well as to adjust the process of teaching in proper time.

Keywords: training drills, methods of monitoring, assessment of the level of students-pilots' professional fitness, training for air fight, fighter pilot.

Повышение эффективности обучения курсантов является предметом исследований психологов, педагогов, социологов и других специалистов. В отечественной и зарубежной научной литературе существует большое количество работ, посвященных исследованию психолого-педагогических предпосылок эффективности учебной деятельности.

Критерии качества подготовки летного состава, которые позволяют объективно оценивать профессиональные качества каждого курсанта и прогнозировать целесообразность продолжения обучения военного летчика, определять его направленность

© Невзоров Р.В., 2014.

на летную деятельность в боевых условиях исследуются в работах Ю. Бусыгина, А. Ерылкина [7], В. Иванюка, Н. Котельникова, Р. Макарова [5], Д. Синенко [10]. Состояние существующей системы тренажерной подготовки авиационных специалистов, проблемы и направления их решения рассматриваются в работе И. Ковтонюка, О. Кремешного [2].

По мнению О. Кушнир, оценка качества тренажерной подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя может проводиться экспертными и объективными методами. Экспертные методы включают в себя оценку профессиональной деятельности курсанта на тренажере и оценку качества его готовности к выполнению полетного задания. Оценка дается летчиками-инструкторами, командирами и методистами летного обучения. Объективная оценка профессиональной деятельности осуществляется с помощью аппаратных методик [4, с. 55–61].

Традиционные формы контроля знаний курсантов привычны и достаточно удобны, но недостаточно изучен вопрос – насколько та или иная форма контроля адекватна для конкретного курсанта, в связи с чем контрольно-оценочная деятельность преподавателей имеет ряд недостатков. Анализ различных вариантов оценки уровня подготовленности летчиков показывает, что большинство из них основывается на определении количественных и качественных показателей [3; 8].

Таким образом, *целью статьи* является анализ методов оценивания процесса профессиональной подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя.

Как показал анализ литературы по подготовке военных летчиков, на сегод-

няшний день оценка уровня профессиональной подготовленности производится экспертами. Ведутся исследования в разработке автоматизированных систем оценки профессиональной деятельности обучаемых, однако из-за сложности в распознавании голосовых команд ЭВМ широкого внедрения и распространения они не получили. Проведенные в последние годы исследования показали, что оценка уровня профессиональной подготовленности должна включать помимо количественных и качественных показателей еще психофизиологическую «стоимость» профессиональной деятельности и резервные возможности организма [6].

Как указывает А. Радьков, часто преподаватель осуществляет контроль знаний курсантов, опираясь на свою интуицию, сравнивая их между собой [2]. По мнению Б. Ливер, многие формы контроля, включая тесты, часто дают неверное представление о знаниях и умениях конкретного курсанта. Мнение о том, что какая-либо единая форма контроля (в виде письменного экзамена, тестирования и т. п.) объективна именно в силу своего единообразия, с точки зрения стилевого подхода представляется не только иллюзорной, но и чреватой серьезными ошибками в оценке действительных возможностей курсантов. Так как при этом создаются преимущества для курсантов с определенным складом ума и, соответственно, неблагоприятные условия для курсантов с иными, не предусмотренными данной «единой» формой контроля, стилевыми характеристиками [5]. Таким образом, на сегодняшний день достаточно много выполнено исследований по оценке уровня профессиональной подготовленности летчиков, но они не решают в полном

объеме проблему оценки уровня профессиональной подготовленности летчиков истребительной авиации к ведению воздушного боя.

Чтобы определить эффективные методы оценки результативности обучения курсантов-летчиков воздушному бою, необходимо понять особенности его ведения и выделить соответствующие показатели.

Воздушный бой – вооруженное противоборство в воздухе экипажей (подразделений, частей) в целях уничтожения противника, отражения его атак, принуждения к отказу от выполнения своей задачи. Современному воздушному бою присущи следующие основные черты: групповой характер, большой пространственный размах, скоротечность и высокий динамизм событий, наличие, как правило, двух фаз – дальнего и ближнего воздушного боя, деление сил противоборствующих сторон на группы различного тактического назначения, сложность воздушной и помеховой обстановки [11, с. 397–398]. Модели воздушных боев имеют большое количество вариантов, которые зависят от выбора действий истребителей противника, имеющих более выгодное положение в начале боя. Главным показателем является время, необходимое на выполнение маневра и пуск ракет [9, с. 78].

Основным видом современного воздушного боя является дальний всекурсный групповой воздушный бой, в котором с одной стороны участвует минимум от 2 до 4 истребителей. Исход дальнего воздушного боя зависит от характеристик оружия и бортовых радиолокационных станций, которые зачастую являются основным источником информации о воздушной обстановке, и во многом будет опреде-

ляться качеством и своевременностью информации о воздушном противнике. Для истребителя задача обнаружения воздушных целей является первичной и весомо влияющей на исход предстоящего воздушного боя. Поэтому для получения преимущества в предстоящем воздушном бою необходимо превосходство в дальности обнаружения и применения оружия [1].

Воздушный бой начинается, как правило, с момента обнаружения противника (получения о нем достоверной информации) и принятия решения на вступление в бой. Важнейшими условиями достижения летчиками-истребителями победы в воздушном бою являются: захват и удержание инициативы в течение всего боя, стремительность сближения и внезапность атак, искусное сочетание маневра и огня, создание превосходства над противником в отдельных очагах боя.

В процессе ведения воздушного боя летчики-истребители применяют различные тактические приемы. Тактическим приемом называются действия летчиков в воздухе, направленные на полное использование боевых возможностей и условий обстановки для успешного выполнения боевой задачи и исключения потерь от воздействия противника. Содержание тактических приемов определяется тактической ситуацией, боевой задачей, типами и количеством участвующих в бою самолетов и условиями обстановки [11, с. 398]. Современный воздушный бой носит групповой характер, для него свойственны высокая скоротечность, быстрота смены обстановки, сложность получения и обработки информации о противнике. Непременным условием победы в воздушном бою

является четкое взаимодействие экипажей истребителей в группах и согласованное воздействие на противника с целью его уничтожения. Все это определяет необходимость заблаговременного планирования воздушного боя.

Основа плана воздушного боя – его замысел. В нем должны предусматриваться для конкретных условий обстановки несколько наиболее вероятных вариантов действий противника и для каждого варианта – наиболее целесообразные действия летчика. При планировании воздушного боя особо тщательно разрабатывается следующее: процесс обнаружения и сближения, дальний воздушный бой, ближний маневренный воздушный бой, выход из боя [11, с. 399]. Также в плане должен учитываться: общий боевой порядок и профиль полета истребителей; порядок отражения атак истребителей противника и управление боем; порядок оказания помощи экипажам поврежденных самолетов. План является творческой задачей командиров и штаба и не допускает шаблона в его отработке. Успех выполнения задачи будет зависеть от профиля полета и правильного построения боевого порядка каждой группы тактического назначения истребителей. Такими группами истребителей являются: основная (ударная) группа, группа обеспечения (демонстративная, прикрытия) и группа резерва [9, с. 76]. Также для успешной подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя актуальным является совершенствование техники боевого маневрирования, применения авиационных средств поражения, самостоятельного поиска воздушных целей.

Анализ литературных источников показал, что все множество показате-

лей, влияющих на качество подготовки военных летчиков, можно представить в виде четырех групп: профессиональные качества, психофизиологические качества, психосоциальные качества, медико-биологические качества.

Тренажерное обучение – это один из основных видов подготовки курсантов-летчиков в условиях ВВУЗа. Выделим количественные и качественные показатели оценки профессиональной подготовки на авиационных тренажерах курсантов-летчиков к ведению воздушного боя.

В процессе тренажерной подготовки обеспечивается диагностика и корригирование таких качеств, как мотивация; эмоциональная устойчивость; скорость и точность зрительных восприятий; распределение, переключение, концентрация и объем внимания; устойчивость внимания; оперативная память и мышление; профессиональный интеллект; способность предвидеть развитие ситуации, конструировать модель образа полета; критичность мышления, умение производить обработку полученной информации, осуществлять селекцию гипотез; отсутствие напряженности в полете; способность действовать в лимите времени; воля, настойчивость к овладению летным мастерством; смелость, решительность; целеустремленность; выдержка, уравновешенность; пунктуальность; выносливость в профессиональной деятельности; координация движений; способность изменять структуру двигательных навыков; подготовленность по специальным предметам (практической аэродинамике, самолетовождению, техническим средствам обеспечения полета, авиатехнике). Оценивание перечисленных качеств осуществляется методом наблюдения во

время занятий на комплексном тренажере самолета, который применяется инструктором тренажерной подготовки [3].

Для совершенствования процесса обучения курсантов воздушному бою на

комплексных авиационных тренажерах нами были выделены количественные характеристики, которые могут быть использованы при оценке выполнения основных элементов воздушного боя (табл. 1–4).

Таблица 1

Количественные характеристики оценки боевого маневрирования

Элемент, который оценивается	«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»
Маневр	Курсант в роли атакующего «противника» из вида не терял, маневрировал грамотно, инициативно, сохранял тактическое превосходство.		Курсант в роли атакующего «противника» из вида не терял, кратковременно терял тактическое превосходство.
Качество выполнения атак	Три зачетные очереди или цель поражена первой ракетой	Две зачетные очереди или цель поражена второй ракетой	Одна зачетная очередь или цель поражена третьей ракетой (одной из следующих)

Таблица 2

Количественные характеристики оценки самостоятельного поиска воздушных целей

Элемент, который оценивается	«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»
Количество выявленных и «уничтоженных» целей, пролетевших через район поиска за время дежурства	не меньше 1/2	не меньше 1/3	хотя бы одна

Таблица 3

Количественные характеристики оценки перехвата воздушных целей

Элемент, который оценивается	«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»
Выполнение команд наведения	Своевременно, без повторения команд с КП	Своевременно, имеются случаи повторения команд с КП	Запаздывание, необходимо повторение команд с КП
Качество выполнения атак	Зачетная очередь первая или цель поражена первой ракетой	Зачетная очередь вторая или цель поражена второй ракетой	Зачетная очередь третья (одна из следующих) или цель поражена третьей ракетой (одной из следующих)

В процессе воздушного боя между экипажами (группами) непрерывно поддерживается информационное, траекторное, огневое и помеховое вза-

имодействие, эффективность которого также является показателем оценки подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя [11, с. 402].

Таблица 4

Количественные характеристики оценки информационного, траекторного, огневого и помехового взаимодействия в воздушном бою

Элемент, который оценивается	«зачет»	«незачет»
Информационное взаимодействие	Осуществляется путем передачи информации об обнаружении противника, его и своих действиях, изменениях обстановки	Не выполняется
Траекторное взаимодействие	Осуществляется путем выдерживания с помощью средств межсамолетной навигации или визуально заданного боевого порядка, а также согласованного по месту и времени его изменения для выхода истребителя в исходное положение для атаки противника	Не выполняется
Огневое взаимодействие	Осуществляется путем согласованных одновременных (последовательных, поочередных) атак по назначенным целям	Не выполняется
Помеховое взаимодействие	Осуществляется путем согласованного применения летчиком средств радиоэлектронной борьбы	Не выполняется

С учетом вышеприведенных показателей ($n=4$), принимая в качестве допущения равенство весов (W_i) и рекомендаций, представленных в рассмотренных работах, метод оценки профессиональной подготовки будущих летчиков-истребителей к ведению воздушного боя в процессе тренажерного обучения может быть выражен как: $K_{об} = \sqrt[4]{K_{проф} K_{пф} K_{пс} K_{мед}}$, где $K_{об}$ – общий уровень подготовки; $K_{проф}$ – уровень профессиональной подготовки; $K_{пф}$ – уровень психофизиологического статуса; $K_{пс}$ – уровень психосоциального статуса; $K_{мед}$ – уровень медико-биологического статуса.

Конкретные значения частных критериев качества определяются путем проведения соответствующих психофизиологических тестов, психосоциального и профессионального тестирования.

Таким образом, для повышения методических возможностей процесса тренажерного обучения воздушному бою, при большом количестве упраж-

нений и разновидностей навыков, которые отрабатываются на этапе современной подготовки летчика-истребителя, необходимо обеспечить активное управление процессом тренажерного обучения, что возможно лишь при постоянной и объективной оценке уровня натренированности курсанта [8]. Это позволит, во-первых, расширить возможности летчика-инструктора при анализе процесса тренировки, во-вторых, курсант имеет возможность получать объективную информацию о результатах своей деятельности в различных условиях ведения воздушных боев, что значительно повышает его мотивацию к улучшению результатов летно-тактической подготовки.

Оценка уровня профессиональной подготовленности курсантов на авиационных тренажерах ведению воздушных боев – это один из важных этапов педагогического процесса, который позволяет определить эффективность проведенной тактической

подготовки курсантов в летном ВВУ-Зе [3]. Рациональное использование представленных показателей оценки профессиональной подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя преподавателями позволит определить уровень знаний, их глубину и системность, меру познавательного интереса и способностей, умение применить полученные теоретические знания при решении практических заданий, и своевременно корректировать процесс обучения.

Для научного обоснования и разработки методики профессиональной подготовки курсантов-летчиков к ведению воздушного боя необходимо разработать систему мониторинга результатов обучения курсантов-летчиков ведению воздушного боя.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Авиация ПВО России и научно-технический прогресс: боевые комплексы и системы вчера, сегодня, завтра / Под ред. Е.А. Федосова. Монография. 2-е изд., стереотип. М., 2004. 816 с.
2. Кремешный О.И. Использование тренажеров для усовершенствования учебного процесса в системах подготовки авиационных специалистов // Сборник научных трудов Харьковского университета Воздушных Сил им. И. Кожедуба. Х., 2007. Вып. 2 (14). С. 165–167.
3. Кушнир О.А. Оценка эффективности методики диагностики и корригирования профессионально важных качеств будущих пилотов // Теория и практика управления социальными системами. 2009. № 1. С. 55–61.
4. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 192 с.
5. Макаров Р.Н., Герасименко Л.В. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления. М., 1997. 530 с.
6. Методика определения рейтингов курсантов-летчиков ХУПС // Системы управления, навигации и связи. К., 2008. Вып. 1 (5). С. 79–82.
7. Невзоров Р.В. Модель процесса приобретения, потери и восстановления навыков пилотирования летательных аппаратов // Авиационно-космическая техника и технология. 2002. Вып. 3. С. 183–189.
8. Неделько В.Н., Щербина Ю.В. Проблемы оценки уровня профессиональной подготовленности курсантов на авиационных тренажерах // Радиоэлектронные и компьютерные системы. 2007. № 6(25). С. 86–90.
9. Нерубацкий В.Е., Немченко С.В., Тристан А.В. Выполнение боевого полета истребительной авиационной эскадрильи по обеспечению действий бомбардировочной авиации способом патрульного сопровождения: история и современность // Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України. 2010. № 1(3). С. 75–78.
10. Синенко Д.В. Управление процессом летного обучения на основе логистического моделирования оценки навыков пилотирования // Научные труды академии / Гос. летная акад. Украины. Кировоград, 2005. Вып. 9. Ч. 1. С. 256–261.
11. Справочник офицера воздушно-космической обороны / Под общей ред. С.К. Бурмистрова. Тверь, 2006. 564 с.

УДК 372.853

Павлова Т.А.*Московский государственный областной университет***СОЧЕТАНИЕ ПРИЧИННОСТНОГО И ВЕРОЯТНОСТНОГО ПОДХОДОВ
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ**

Аннотация. В данной статье раскрывается идея взаимосвязи причинностного и вероятностного подходов при изучении курса физики в средней школе. Автор рассматривает особенности становления основных категорий – «причинности» и «случайности», идею иерархии на разных уровнях организации материи, а также отражение данной идеи в рамках школьного курса физики. В результате анализа литературы по теме исследования автор сделал вывод о необходимости внесения изменений в существующую методику изучения физики, а в частности, применение схем наблюдения и анализа физических явлений в соответствии с принципом причинности и вероятностным подходом.

Ключевые слова: причинность, спонтанность, исследовательское поведение, статистические системы, состояние тела.

T. PAVLOVA*Moscow State Regional University***THE COMBINATION OF CAUSALITY AND PROBABILISTIC APPROACHES
AS A CONDITION OF RESEARCH ACTIVITY SKILLS FORMATION
AT THE LESSONS OF PHYSICS**

Abstract. This article explains the idea of interconnection of probabilistic and causality approaches when studying physics in a secondary school. The author examines the peculiarities of the main categories: “causality” and “contingency”, the idea of a hierarchy at different levels of organization of matter, as well as the reflection of this idea within a school course of physics. The analysis of scientific sources on the topic allows the author to conclude that there is a necessity to make amendments to the existing method of studying physics, and, in particular, the use of surveillance schemes and analysis of physical phenomena in accordance with the principle of causality and the probabilistic approach.

Keywords: causality, spontaneity, exploratory behavior, statistical systems, the state of the body.

Федеральный государственный образовательный стандарт для средней школы четко и однозначно определяет цели и требования к результатам обучения и воспитания по физике. Главные цели изучения физики в средней школе – формирование представлений о физической картине мира как базовой составляющей естественнонаучной картины; развитие интеллектуальных и творческих

© Павлова Т.А., 2014.

способностей обучающихся на основе системы научных знаний и опыта познавательной деятельности [9]. Требования к результатам обучения и воспитания разделяют на личностные, метапредметные и предметные. К метапредметным результатам обучения можно отнести овладение общенаучными методами познания. Именно они в дальнейшем будут применяться учащимися для исследования окружающего мира, как в рамках физики, так и при изучении других учебных дисциплин. Наиболее эффективным методом обучения, в данном случае, является исследовательский метод. А.И. Савенков под сущностью исследовательского метода обучения понимает «путь к знанию через собственный творческий, исследовательский поиск. Его основные составляющие – выявление проблем, выработка и постановка гипотез, наблюдения, опыты, эксперименты, а также, сделанные на их основе умозаключения» [7, с. 230].

Для успешной реализации исследовательского метода обучения у учащихся необходимо сформировать исследовательское поведение. Это поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации из внешнего окружения [6]. В его основе лежит психическая потребность в поисковой активности. Она выступает в качестве мотива – двигателя, который запускает и заставляет работать механизм исследовательского поведения. Само по себе исследовательское поведение может быть качественно разным: оно может иметь спонтанный характер, или же наоборот, иметь конструктивный, сознательный характер. Когда исследовательское поведение построено на анализе собственных

действий, синтезе получаемых результатов и их оценке, мы можем уже говорить о специфическом виде деятельности, а именно исследовательской деятельности. В Концепции развития исследовательской деятельности учащихся (Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Л.Ф. Фомина) под исследовательской деятельностью учащихся понимается деятельность, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: нормированную, исходя из принятых в науке традиций, постановку проблемы; изучение теории, посвященной данной проблематике; подбор методик исследования и практическое овладение ими; сбор материала, его анализ и обобщение, собственные выводы [2].

Применение общенаучных методов познания при изложении учебного материала, наблюдении физических явлений и проведении лабораторных работ способствует формированию у учащихся исследовательского поведения и навыков исследовательской деятельности.

К умениям и навыкам исследовательской деятельности можно отнести следующие:

1. Умения организаторского характера – организация рабочего места, планирование работы.

2. Умения и знания исследовательского характера – выбор темы исследования, умение выстроить структуру исследования, методы исследования, поиск информации.

3. Умение работать с информацией – анализ, синтез, систематизация, формулирование вывода, доказательство.

4. Умение представить результат своей работы – формы представления результатов, формы научных собраний, требования к докладу, речи докладчика.

Принцип причинности лежит в основе общенаучных методов познания. «Причинность – философская категория для обозначения необходимой генетической связи явлений, из которых одно (называемое причиной) обуславливает другое (называемое следствием)» [3, с. 133]. Первоначальное формирование данного принципа происходило в рамках классической механики. Причиной движения тела считалось только другое внешнее тело. Однако концепции причинности как внешнего воздействия стало недостаточно. Наглядным примером этому служит принцип инерции. Здесь тело, не подверженное внешнему воздействию, либо покоится, либо движется прямолинейно равномерно. Это значит, что без внешнего воздействия возможно изменение положения тела в пространстве, что не соответствует первичным представлениям о причинности. Поэтому принцип инерции трактуется как определенный вид самодвижения. После введения понятия о самодвижении причинность стала соотноситься с представлениями о связи состояний. При этом причинность имеет не только внешние, но и внутренние основания. Именно понимание причинности в контексте связи состояний позволило объединить причинностный и вероятностный подходы при изучении физических явлений.

Принцип причинности – один из важнейших принципов, ограничивающих поиски новых теорий. Физики под ним понимают тезис, согласно которому причина должна предшествовать следствию [4]. Причем «одинаковые причины при одинаковых условиях в большинстве случаев производят одинаковые действия» [1, с. 69]. То есть при наблюдении физического явления, в соответствии с принципом причинности, необходимо выяснить причину его возникновения и возможные следствия. Именно в этом и заключается причинностный подход. Но данный подход не может рассматриваться обособленно. Он тесно связан с вероятностным подходом. Основным понятием вероятностного подхода является такая категория, как случайность. «Случайность – это философская категория для обозначения таких связей между явлениями реального мира, которые в одних условиях могут осуществиться, а в других – нет» [5, с. 623]. Первоначально случайность рассматривалась либо как несущественное, побочное явление, либо как непредсказуемое в связи с нехваткой знаний о происходящем явлении. Однако в процессе исследования окружающего мира стало понятно, что случайность является внутренним свойством объектов и не может сводиться к нехватке знаний о них. Изучение случайности исторически происходило в рамках теории вероятности, в которой рассматриваются статистические системы. Статистические системы состоят из независимых сущностей, характеризующихся хаотически меняющимися величинами. Но число элементов с конкретным значением этих величин четко определено (вероятностное рас-

пределение). Именно вероятностные распределения выражают наличие в данных системах устойчивости. Они характеризуют состояние системы. Ю.В. Сачков описал идею иерархии, благодаря которой казалось бы два противоположных подхода не только дополняют друг друга, но и оказываются неразрывно связанными [8]. Суть идеи иерархии заключается в следующем: доминирование причинностных или вероятностных связей между объектами зависит от того уровня, на котором данные объекты наблюдаются. Итак, механика занимается изучением объектов макромира, именно поэтому большинство связей здесь носят причинностный характер, молекулярная физика рассматривает объекты микромира, поэтому характеристики молекул подчинены вероятностным законам, однако, рассматривая распределение объектов, можно наблюдать их четкую зависимость от макропараметров. Наиболее сложной является квантовая механика, так как она изучает объекты атомного ядра и его составляющих. Используемые в квантовой теории понятия делятся на два класса: первый класс состоит из непосредственно наблюдаемых в опыте величин, выражающих внешние характеристики, второй класс образуют «квантовые числа», выражающие более глубокие, внутренние свойства. Описание этих двух классов понятий возможно лишь благодаря применению вероятностных представлений, выраженных в виде волновой функции.

Наиболее ярко можно продемонстрировать взаимосвязь причинностного и вероятностного подхода на примере темы «Распределение молекул

идеального газа по скоростям» [10]. Здесь рассматривается опыт Штерна, в результате анализа которого и можно получить распределение молекул по скоростям. Полученный график выражает статистическую закономерность. Элементы статистических систем характеризуются хаотически меняющимися величинами, однако число элементов с определенным значением этих величин четко определено. Так, распределение молекул по скоростям зависит от температуры, при которой было произведено измерение. Как мы видим, скорость молекулы является вероятностной характеристикой и распределение молекул по скоростям – это статистическая закономерность, а вот зависимость распределения молекул по скоростям от температуры выражает причинностную связь микропараметров с макропараметрами. Вероятностный подход включает в себя два вида взаимоотношений: однозначность связей на уровне распределений и неоднозначность взаимосвязей «внутри» распределений.

С точки зрения овладения общенаучными методами познания такая взаимосвязь причинности и вероятности объясняет необходимость внесения изменений не только в содержание школьного курса физики, но и применения новых схем наблюдения физического явления. Они должны отражать как причинно-следственные связи между основными характеристиками данного явления, так и уровни взаимодействия, а также взаимосвязь причинностных и вероятностных характеристик на разных уровнях.

Применение причинностного подхода в механике может быть продемонстрировано на примере наблю-

дения физического явления. При этом данное наблюдение должно проводиться по следующей схеме: сначала происходит наблюдение физического явления, далее выясняются причины его возникновения и возможные следствия. В качестве примера рассмотрим наблюдение за движением тележек разной массы. Они растягиваются на резиновом жгуте на одинаковое удли-

нение и отпускаются. Очевидно, что тележка, имеющая большую массу, проедет меньшее расстояние, а значит, меньше изменит свою скорость, а тележка с меньшей массой – наоборот. На данном примере необходимо составить схему исследования физического явления. Результаты своих наблюдений учащиеся должны фиксировать в виде таблицы.

Таблица 1

Схема наблюдения движения тележек с различными массами

Наблюдаемое явление	Характеристики явления	Особенности явления	Выводы
Движение тележек	Скорость движения, пройденный путь, сила, действующая на тележки	$\vec{F}_1 = \vec{F}_2 = \vec{F}$ $\vec{a}_1 \neq \vec{a}_2$ $S_1 \neq S_2$	Для полного описания движения не хватает характеристики тележек – их массы

Применение данных схем при наблюдении физических явлений позволяет выделить физические величины, их изменение, зависимость между наблюдаемыми величинами, а также характер их взаимодействия. Таким образом, происходит формирование навыков исследовательской деятельности уже на этапе наблюдения физического явления.

Причинностный и вероятностный подходы оперируют таким понятием как состояние объекта. В зависимости от раздела объект может быть представлен в виде отдельного тела, системы тел или же совокупности свободных тел – статистической системы. Введение понятия состояния тела возможно уже в рамках кинематики. При описании движения в кинематике мы не отвечаем на вопрос: «Что является причиной движения тела?» – а лишь предсказываем изменение положения

тела в пространстве. Именно это является основной задачей кинематики. Хотя кинематика не содержит ни причинностного, ни вероятностного описания явления, а лишь описывает (физически и математически) виды движения материальных точек и материальных объектов, однако это не мешает рассматривать тело с позиции состояния, в котором оно находится. Виды движения (равномерное, равноускоренное, равнозамедленное) как раз и отражают состояние объекта, т. е. в кинематике состояние тела можно выразить уравнением его движения. Но здесь необходимо именно сформировать у учеников само понятие состояния для облегчения дальнейшего изучения динамики и других разделов физики.

Взаимосвязь причинностного и вероятностного подходов при изучении физики обусловлена не только истори-

чески сложившейся связью категорий «причинности» и «случайности», но и самой структурой окружающего нас мира. Многогранность и неоднозначность физических явлений заставляет исследователей подбирать философские, общенаучные и частнонаучные методы исследования. Именно причинностный и вероятностный подходы и можно отнести к общенаучным методам исследования. Применение представленной схемы при наблюдении физического явления позволяет формировать и совершенствовать такое умение исследовательской деятельности, как умение учащихся работать с информацией, а в частности, происходит выделение наиболее значимой информации о наблюдаемом явлении из общего потока. Учащиеся проводят анализ выделенной информации, в результате которого формулируют вывод. Овладение навыками исследовательской деятельности, осознание неоднозначности окружающего нас мира, формирование представлений о взаимосвязи двух, казалось бы, противоположных понятий и является одной из главных задач школьного курса физики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бунге М. Причинность: Место принци-

па причинности в современной науке. Пер. с англ. Изд. 2. М., 2010. 512 с.

2. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 18–24.
3. Лымарь А.Т. Философия: практическое руководство. Ч. 1. Магнитогорск, 2006. 163 с.
4. Мигдал А.Б. Физика и Философия // Вопросы философии. 1990. № 1. С. 5–32.
5. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. — Мн., 1998. 896 с.
6. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2000. 266 с.
7. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учеб. пособие. М., 2006. 480 с.
8. Спонтанность и детерминизм / В.В. Казютинский, Е.А. Мамчур, Ю.В. Сачков, А.Ю. Севальников и др. М., 2006. 323 с.
9. Хижнякова Л.С. Концепции развития способностей к обучению физике в средней школе (содержательный аспект) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 4. С. 52–60.
10. Хижнякова Л.С. Физика: рабочие программы учителя: 7–9 классы, 10–11 классы / М., 2010. 112 с.

УДК – 372.88.1

Стрекалова К.В.*Всероссийская академия внешней торговли (г. Москва)*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЮРИСТОВ СО СПЕЦИАЛИЗАЦИЕЙ В МЕЖДУНАРОДНОМ ПРАВЕ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируется использование компетентностного подхода к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку юристов со специализацией в международном праве в контексте новых образовательных стандартов, уточняется содержание общекультурных и профессиональных компетенций, а также обосновывается необходимость отнесения иноязычной коммуникативной компетенции юристов вышеуказанного профиля к сфере профессиональных. В статье выделяются составляющие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, что имеет большую практическую ценность для конкретизации целей профессионально-ориентированного обучения в русле интеграции компетентностного и межкультурного подходов, более точной оценки уровня владения иностранным языком учащимися и осуществления объективного контроля над результатами обучения будущих юристов.

Ключевые слова: Федеральные государственные образовательные стандарты; юрист-международник; профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам; компетентностный подход; общекультурная компетенция; профессиональная компетенция; коммуникативная компетенция; межкультурная компетенция.

K. Strekalova*Russian Academy of Foreign Trade (Moscow)*

COMPETENCE-BASED APPROACH TO PROFESSIONALLY-FOCUSED FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF INTERNATIONAL LAW STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE THIRD GENERATION OF THE RUSSIAN FEDERAL EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The article analyses the implementation of competency approach to professionally-focused foreign language teaching of international law students in the context of the new Russian Federal Educational Standards of Higher Professional Training. The article specifies the contents of general cultural and professional competencies and justifies the necessity of classifying foreign communicative competency of international law students as their professional competency. The article also provides structural analysis of professionally-focused communicative competency, which has considerable practical importance in language teaching as it ensures more accurate definition of teaching objectives, more precise assessment of learners' language level and more objective control over educational results within the framework of competency and intercultural approaches.

Keywords: the Russian Federal Educational Standards of Higher Professional Training, international law student, professionally-focused foreign language teaching, competence-based approach, general cultural competence, professional competence, communicative competence, intercultural competence.

В последнее десятилетие проблема модернизации юридического образования стала предметом озабоченности не только академического и профессионального сообщества, но и высшего руководства страны, что нашло отражение в указе Президента РФ «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации» [8]. В 2010 г. в ходе реализации данного Указа были приняты новые Федеральные государственные образовательные стандарты по направлению подготовки «Юриспруденция» [12].

Главной особенностью новых стандартов стало то, что впервые при подготовке будущих юристов была поставлена цель по переводу всего образовательного процесса в русло компетентностной образовательной парадигмы, которая определяет цели и содержание образования, а также систему контроля его качества через сформированность общекультурных и профессиональных компетенций.

Использование компетентностного подхода в его современной трактовке для обучения иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей, по мнению Г.В. Перфиловой, может оказаться поистине новаторским. Он создает необходимые условия для уточнения учебных задач, стоящих перед преподавателем и студентом, способствует более точному определению уровня владения иностранным языком применительно к разным видам речевой деятельности,

а также дает возможность осуществления объективного контроля и оценки достигнутых результатов [7, с. 22].

Практическая реализация компетентностного подхода в иноязычном образовании затруднена тем фактом, что в российском научном сообществе нет общепризнанной трактовки понятий «компетенция» и «компетентность». Некоторые исследователи используют эти понятия синонимично, другие разделяют их, считая близкими по смыслу, но нетождественными. Чтобы избежать терминологической неоднозначности мы будем опираться на позицию тех исследователей, которые считают, что понятие «компетентность» означает свойство или качество личности, определяющее ее способность осуществлять деятельность на основе приобретенных знаний, сформированных умений и навыков, а также профессионального опыта.

Другими словами, «компетентность» является личностным результатом образовательной деятельности по формированию «компетенций», под которыми подразумеваются совокупность знаний, навыков, умений, приобретаемых по целому кругу вопросов в ходе обучения [3, с. 10]. Исходя из того, что при профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам формируются именно компетенции, далее следует подробно остановиться на анализе этого понятия.

Как уже отмечалось выше, в качестве критериев подготовки специалистов юридического профиля ФГОС

ВПО выделяет два вида компетенций – общекультурные и профессиональные. В педагогической теории общекультурные компетенции трактуются как уровень образованности, достаточный для дальнейшего продолжения обучения и осуществления самопознания. Они относятся к проблемам образования, воспитания, передачи культурного опыта, формирования самостоятельного и обоснованного суждения о различных предметных областях, а также эффективного осуществления диалога с представителями других культур. Общекультурные компетенции, являясь универсальными, определяют ядро профессиональной личности юриста-международника и выступают в качестве основы для формирования профессиональных компетенций.

Владение навыками профессионального иноязычного общения ФГОС ВПО относит именно к общекультурным компетенциям. Для успешного обучения иностранному языку юристов, по нашему мнению, также важны следующие компетенции: овладение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-3); умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4); стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-7); способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы (ОК-9).

В отличие от общекультурных, профессиональные компетенции интегрируют совокупность знаний, умений и навыков, определяющих уровень компетентности специалиста в сфере его

профессиональной деятельности. Для юристов в ФГОС ВПО выделяются компетенции в нормотворческой деятельности, в правоприменительной деятельности, в экспертно-консультационной деятельности, в правоохранительной деятельности и т. д.

Следует отметить, что приведенное в ФГОС ВПО деление компетенций на общекультурные и профессиональные не является единственно возможным. Анализ специализированной литературы показывает, что компетенции, приобретаемые в образовательном процессе, чрезвычайно неоднородны – различные исследователи выделяют от 3 до 40 ее видов. В качестве примера можно использовать трехуровневую иерархию компетенций А.В. Хурского, которая состоит из: ключевых компетенций (относящихся к общему содержанию образования), общепредметных компетенций (относящихся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей); предметных компетенций (формируемых в рамках учебных предметов) [11, с. 63].

Обсуждению может подлежать не только классификация компетенций, приведенная в ФГОС ВПО, но и вопрос отнесения определенной компетенции к категории общекультурных или профессиональных. Как мы уже отмечали, владение иностранным языком юристами-международниками выделяется в образовательном стандарте в качестве общекультурной компетенции. С этим, по нашему мнению, можно согласиться только частично. Возможно, данное утверждение является корректным по отношению к представителям тех юридических специальностей, для которых иноязычное общение несет

вспомогательную функцию, но для юриста международного профиля иностранный язык является одним из основных инструментов деятельности. Именно поэтому нам представляется закономерным отнести эту компетенцию к категории профессиональных.

Поясним и обоснуем нашу позицию. Государственный стандарт предполагает присвоение всем обучающимся по направлению «Юриспруденция» единой квалификации – бакалавр юриспруденции или магистр юриспруденции. Но юридическая отрасль чрезвычайно диверсифицирована, в ней выделяются такие крупные области, как государственно-правовая, уголовно-правовая, гражданско-правовая и международно-правовая, каждая из которых, в свою очередь, подлежит дальнейшему делению на более узкие профессиональные сферы.

Очевидно, что значимость владения иностранным языком для специалиста, занимающегося уголовно-правовой деятельностью, будет значительно ниже, чем у специалиста в области международного публичного или частного права, права внешней торговли, европейского права или смежных областей. В связи с этим, критерии владения иностранным языком для юристов различной специализации также могут и должны варьироваться. Такая возможность заложена в новых образовательных стандартах, которые предполагают сочетание федерального (базового) и вузовского (вариативного) компонентов при составлении программ обучения в различных учебных заведениях, что позволяет вузам самостоятельно определять конечные требования к изучаемой дисциплине.

Профессия юриста международной

специализации, несомненно, относится к «лингвоинтенсивным» специальностям, так как одной из основных сторон деятельности таких специалистов, помимо непосредственно правоприменительной, является иноязычная коммуникативная деятельность.

Формат данной статьи не позволяет детально проанализировать все контексты иноязычной профессиональной коммуникации юристов-международников, но мы можем выделить такие ее неотъемлемые направления, как:

- представление интересов иностранных компаний в РФ, а также российских компаний за рубежом;
- проведение международной юридической консультационной деятельности по вопросам ведения бизнеса;
- подготовка договоров, меморандумов, учредительных документов, юридических заключений, писем, справок и другой документации;
- участие в судопроизводстве и арбитражном производстве;
- исследования в различных отраслях зарубежного законодательства;
- изучение и обобщение судебной практики и научных трудов;
- участие в международных симпозиумах, конференциях и семинарах на иностранном языке.

Столь широкая номенклатура профессиональных контекстов, требующих высокого уровня знания иностранного языка, подтверждает наш тезис о том, что должным образом сформированная профессионально-ориентированная иноязычная компетенция и, как следствие, владение необходимыми навыками иноязычного профессионального общения, должно относиться не только к его общекультурным, но и к

профессиональным компетенциям.

Иноязычное профессиональное общение предполагает реализацию иноязычной коммуникативной компетенции, которая является чрезвычайно сложным интегративным явлением. В отечественную лингводидактику термин «коммуникативная компетенция» ввел М.Н. Вятютнев, который трактовал ее в качестве способности человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы.

И.А. Зимняя под коммуникативной компетенцией понимает способность человека организовывать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах адекватно ситуации общения [4, с. 82]. Согласно концепции Н.Д. Гальсковой – Н.И. Гез, коммуникативную компетенцию следует рассматривать как «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [1, с. 19].

В русле компетентностного подхода к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам конечной целью образовательного процесса становится формирование именно коммуникативной компетенции специалиста.

Учитывая тот факт, что в силу специфики своей профессиональной деятельности выпускники юридических вузов со специализацией в международном праве должны владеть иностранным языком на уровне международных стандартов, мы считаем целесообразным взять за основу структуры формируемой коммуника-

тивной компетенции юриста-международника общеевропейскую модель, представленную Советом Европы [6, с. 9–12, с. 98–123]. В концепции данной работы иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя следующие компоненты:

- лингвистическую компетенцию, которую составляют: лексическая компетенция (знание и использование в речи лексических и грамматических элементов языка); семантическая компетенция (знание и использование способов выражения определенного значения); фонологическая компетенция (знание и умение воспринимать и воспроизводить фонемы, аллофоны, ударение, интонацию и ритм); орфографическая компетенция (знание и использование правил орфографии и пунктуации); орфоэпическая компетенция (умение правильно прочитать слово);

- социолингвистическую компетенцию, которую составляют знания и умения, необходимые для использования языка в социальном контексте, т.е. знания норм использования языка в различных ситуациях общения;

- прагматическую компетенцию, которая включает в себя компетенцию дискурса (знание правил построения высказывания и их объединения в текст); функциональную компетенцию (использование высказывания в различных коммуникативных функциях); компетенцию схематического построения речи (умение строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия).

Освоение совокупности вышеуказанных компетенций дает возможность совершать коммуникативные действия в четырех видах речевой

деятельности: продуктивной (говорение и письмо), рецептивной (чтение и аудирование), интерактивной (взаимодействие с другими коммуникантами в устной или письменной речи), медиативной (перевод, интерпретация, аннотирование и реферирование).

Однако, как мы уже подчеркивали, формирование коммуникативной компетенции студентов международно-юридического профиля имеет свою специфику, так как оно осуществляется в контексте профессиональной юридической подготовки. Следовательно, наравне с общей коммуникативной компетенцией при обучении юристов международной специализации должна формироваться и профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, которая и позволяет решать задачи профессионального общения на иностранном языке.

Существует несколько моделей профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, в которых, вычленяются различные субкомпетенции. Так, М.Г. Евдокимова, рассматривая систему профессионально-ориентированного обучения языкам в неязыковых вузах, предлагает выделять в составе иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции социолингвистическую, социокультурную, социальную, дискурсивную, стратегическую и информационно-коммуникационную составляющие [2, с. 53]. В концепции Н.П. Хомяковой, разработанной для юристов, специализирующихся во внешнеторговом праве, в ходе обучения предлагается формировать специальную лингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную, профессиональную,

информационную и медиативную компетенции [10, с. 192–193].

Выделение профессиональных субкомпетенций, которые следует формировать при обучении юристов-международников, не является, с нашей точки зрения, чисто теоретическим вопросом, так как вышеназванные субкомпетенции должны выступать в качестве частных целей при обучении иностранному языку. Формирование каждой из них будет играть свою роль на разных этапах обучения. В связи с этим, уточнение компонентного состава и содержания профессиональных субкомпетенций, а также и разработка технологии их поэтапного формирования оказывает непосредственное влияние на организацию профессионально-ориентированного обучения юристов со специализацией в международном праве.

Еще одним важным вопросом при профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам юристов в русле компетентностной парадигмы становится вопрос о характере соотношения иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции. Исследования, проводимые на стыке коммуникативного и межкультурного подходов, среди прочего, ставят целью узнать, формирование какой из этих компетенций имеет преобладающее значение и, следовательно, должно выдвигаться в качестве конечной цели профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов. Так, например, в диссертационной работе К.С. Киктева [5, с. 56] рассматривает формирование именно профессионально-ориентированной межкультурной коммуникатив-

ной компетенции в качестве конечной цели иноязычной подготовки студентов-юристов, а Н.П. Хомякова в рамках своей концепции обучения юристов, специализирующихся в праве внешней торговли, интегрирует межкультурную компетенцию в состав специальной социокультурной субкомпетенции.

Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают, что необходимость формирования межкультурной компетенции у будущих специалистов неязыкового профиля не вызывает сомнения. Профессиональная деятельность всегда в той или иной степени отражает специфику определенной национальной культуры, и, как следствие, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку несет отпечаток национальных особенностей. Следовательно, при подготовке профессионала правомерно вести речь о специализированной профессиональной культуре, которая может быть отнесена, в терминологии И.И. Халеевой, к «интеркультуре» или «третьей культуре» [9, с. 5–11].

Данное утверждение более чем справедливо в отношении юриспруденции, так как идеи права и справедливости получают воплощение только в языке и посредством языка. Специалисты-правоведы и культурологи считают, что англо-саксонская система права, например, занимает одно из первых мест среди самых выдающихся явлений англоязычной культуры, а английский язык сыграл важнейшую роль в ее оформлении.

Таким образом, интеграция компетентностного, коммуникативного и межкультурного подходов позволяет более точно сформулировать конечную цель профессионально-ориенти-

рованного обучения иностранному языку юристов со специализацией в международном праве. Такой целью является формирование основ профессионально-ориентированной вторичной языковой личности, готовой к профессиональной межкультурной коммуникации в рамках международного профессионального сотрудничества. Критериями сформированности такой личности становятся как общая иноязычная коммуникативная компетенция в единстве ее компонентов, так и профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, а также профессиональная межкультурная компетенция, независимо от того, вычленяется ли она в качестве самостоятельной или интегрирована в состав другой компетенции.

В заключение статьи следует отметить, что для того, чтобы компетентностный подход к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам юристов-международников смог раскрыть весь свой образовательный потенциал и перешел из категории декларированного законодательно в категорию практически применимого, необходимо обеспечить механизм его реализации. Таким механизмом должна стать современная технология обучения, нацеленная на формирование всех вышеуказанных компетенций и сочетающая в себе педагогические и информационно-технологические составляющие.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.Н. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М., 2009. 336 с.

2. Евдокимова М.Г. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе как система // Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе // Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. М., 2013. Вып. 12 (672). С. 49–58.
3. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 6–16
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология : Учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М., 1999. 272 с.
5. Киктева К.С. Методика формирования иноязычных межкультурных умений письменной речи юристов (неязыковой вуз, английский язык): дис. ...канд. пед. наук. М., 2009. 263 с.
6. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (русская версия). М., 2005. 247 с.
7. Перфилова Г. В. Компетентностный подход и его реализация в современном образовательном контексте // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Лингводидактика. М., 2008. Выпуск 546. С. 18 – 29.
8. Указ Президента Российской Федерации от 26 мая 2009 г. № 599 «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации» // Российская газета. 2009. 29 мая
9. Халеева И.И. Интеркультура третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Сб. науч. трудов. Вып. 444. М., 1999. С. 5–11.
10. Хомякова Н.П. Формирование специальной иноязычной коммуникативной компетентности юристов-международников в условиях контекстного обучения: монография. М., 2008. 272 с.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр»). М., 2011. 19 с.

УДК 7.012: 37.016

Ушкова Н.В.*Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова*

РОЛЬ РЕЧЕВЫХ КОММУНИКАЦИЙ У ДИЗАЙНЕРОВ: ЭТИКЕТ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ И ЭСТЕТИКА ФОРМУЛИРОВОК

Аннотация. В статье рассматривается тенденция роста непонимания в процессе общения дизайнера с потребителем или клиентом. Как правило, попытка дизайнера объяснить людям свое мнение оказывается не вполне удачной, так как основная терминология англоязычная. Сегодня необходимо обратить самое пристальное внимание на коммуникативный формат общения между разными социальными слоями и дизайнерами сервисных служб. Дизайн как инструмент совершенствования окружающей среды должен быть адаптирован к уровню межличностного и делового общения.

Ключевые слова: этикет делового общения, специфика профессиональных терминов, речевая коммуникация, маркетинг и язык дизайна, общение с клиентом.

N. Ushkova*Moscow State Humanitarian University named after M. Sholokhov*

THE ROLE OF DESIGNERS' SPEECH COMMUNICATION: BUSINESS COMMUNICATION ETIQUETTE AND AESTHETICS OF WORDING

Abstract. The article discusses the tendency to the lack of understanding within the communication process between a designer and a consumer or a customer. As a rule, a designer's attempt to explain himself to the client is not quite successful, as most of the terms he uses derived from the English language. Nowadays it is important to pay special attention to the communication between deferent social groups and designers from servicing departments. Design as an instrument of environment perfection should be adapted to the level of interpersonal and business communication.

Keywords. business communication etiquette, specificity of professional terms, speech communication, marketing and design language, communication with a client.

Культура речи – важный показатель профессиональной подготовки специалистов в индустрии дизайна. Одним из главных требований к дизайнеру, выпускнику с дипломом вуза, является наличие компетентной подготовленности в конкретном квалификационном направлении. Например, дизайнер должен разбираться в требованиях к созданию имиджевой стратегии предприятия, что не всегда на должном уровне понимают даже руководители, считающие себя знатоками предпринимательской культуры в системе бизнеса.

Практика показывает, что многие выпускники-дизайнеры находят место работы в сетевом маркетинге, где на первый план выдвигается знание правил делового этикета в коммуникативном общении. Специфика деятельности дизайнера

направлена на грамотное общение с клиентом, обоснование художественных, эргономических, экологических достоинств новой продукции или услуг различных сервисов. Именно благодаря хорошему владению культурой делового общения и спецификой терминологии в области дизайн-деятельности дизайнер может спланировать ступени своей карьеры.

С каждым годом нарастающими темпами увеличивается востребованность продуктов дизайн индустрии, а также обогащается язык дизайнера новым «пакетом» слов и выражений [4]. Как показывает результат эмпирического анализа, проведенного среди покупателей крупных супермаркетов, дизайнер пока еще не стал необходимым консультантом для покупателей. Более того, отмечены и проявления недоверия.

Обобщая результат проведенного анализа, мы делаем вывод, что существует проблемное пространство, которое можно обозначить как «языковой барьер», между дизайнером (консультантом) и потребителем (клиентом). Назовем причины появления языкового барьера: 1) использование консультантом только дизайнерских терминов, непонятных для покупателей, не имеющих специального дизайнерского образования; 2) слабое знание терминов и использование слов, не выполняющих задачу полноценного объяснения; 3) отсутствие знаний о специфике терминов в дизайне и преобладание бытовой разговорной лексики, не убеждающей покупателя в компетентности консультанта-дизайнера.

Однако проблема возникает не только между дизайнером и покупате-

лем товара в супермаркете, но и между заказчиком и приглашенным дизайнером. Примером может служить обсуждение готового проектного предложения, где дизайнер использует при этом такие термины, как брендинг, стайлинг, удобный интерфейс и другие. Как правило, такие термины мало понятны заказчику, финансирующему проект. Поэтому он приглашает «менеджера-консультанта» с дизайнерским образованием. В этом случае большая ответственность перекладывается на последнего, так как он является доверенным лицом заказчика. Очень важно, какой уровень знаний и объем специальных терминов он приобрел вместе с дипломом дизайнера. На обсуждении проекта «менеджер-консультант» зачастую выполняет роль переводчика, объясняя спонсору/заказчику преимущества модулей и блоков предлагаемого проекта.

Слово «коммуникация» – одно из многих иностранных слов, которые в настоящее время широко употребляются в русском языке. Оно происходит от латинского слова *communis*, что означает 'делаю общим, связываю, общаюсь', поэтому наиболее близким к нему по значению является русское слово «общение». От слова «коммуникация» происходят такие слова, как «коммуникабельность» (способность к общению, общительность), «коммуникабельный» (общительный) человек, а также «коммуникативный» (относящийся к коммуникации; например коммуникативный тип высказывания) [2]. Термин «коммуникация» употребляется, как «общение между людьми в процессе их познавательно-трудовой деятельности» [4].

В процессе речевой деятельности

человек использует вербальные (словесные) и невербальные, воспринимаемые визуально, средства общения. Главная цель речевого общения – это обмен информацией, а задачи, которые решает человек в процессе общения – это эффективное получение и передача информации, самопрезентация. Эффективное получение информации относится к устной и письменной речи и зависит от уровня компетенций. Самопрезентация предполагает владение основами культуры речи, что включает в себя компетенции для демонстрации своих положительных качеств собеседнику.

Первый общественный российский проект исследования роли дизайна в бизнесе проведен в 2009 г. при поддержке ряда исследовательских и информационных компаний [7]. Задачи исследования были связаны с выяснением многогранного характера отношений, складывающихся между сферами бизнеса и дизайна на современном этапе. Комментарии экспертов образно определяют связь дизайна и бизнеса как «пропорциональную» – бизнес не может эффективно расти без качественного дизайн-сопровождения, также, как и дизайн – без определенных темпов экономического развития. Компании понимают ценность дизайна, 45% опрошенных представителей различных отраслей определяют дизайн как деятельность, играющую значительную роль в бизнесе.

На наш взгляд, сегодня формируется разрыв между профессиональным знанием о преимуществах дизайна и его адаптацией к нормативам поведенческой и коммуникативной культуры, бытующим в различных слоях (или стратах) социума. Образы, которыми

мыслит дизайнер, достаточно сложно передать на разговорном языке. Он их выполняет в проекте, используя средства художественно-графического языка. Происходит многократная адаптация смысла к различным знаковым системам, что обычно приводит к частичной потере этого смысла или к его искажению. Функция своеобразного «переводчика» для дизайнера одна из самых значимых. В процессе обучения у дизайнера формируется специфическое дизайнерское мышление, нацеленное на внедрение своей идеи в художественно-графическом контексте (или переводе), понятном для большинства людей [1].

Так, Е.Б. Назаренко в своей диссертации рассмотрела компетентностно-дидактическую систему обучения профессиональному сервис-общению [6]. Р.И. Мамина посвятила свою работу деловому этикету, его сущности, структуре, функциям с позиции философско-культурологического анализа [5]. Английский ученый Роберт Ловсон отметил в своей книге: «Дизайнер учится думать в эскизных формах, превращая абстрактную модель требований потребителя в конкретный образ предмета. Этот тип мышления аналогичен изучению искусственного языка, где с помощью кода (системы кодов) “мысли” переводятся в “слова” и где структурируются связи между явлениями (звуки и значения – в языке, артефакты и потребности – в дизайне). Дизайнерские пути познания воплощены в кодах. Детали кодов варьируют от одной дизайнерской специализации к другой, но, возможно, имеется глубокая структура дизайнерских кодов» [8].

Сами российские дизайнеры нарав-

не с учеными обеспокоены проблемой своего профессионального языка. К сожалению, в отечественном дизайне интенсивно идет накопление иностранных терминов, что часто является причиной ошибочных интерпретаций, трактовок.

Несмотря на широкий интерес к проблемам речевой коммуникации, ощущается дефицит учебных курсов и пособий в области дизайн-обучения. В книжных магазинах представлено множество книг по деловому общению, авторы которых психологи или специалисты в области управления. Учебников для российских дизайнеров-консультантов нет. В этой связи можно отметить однообразие терминологии, используемой студентами при защите дипломных проектов в тех вузах, где не проводится тренинг «искусство защиты проекта».

Вербальный язык дизайнера-консультанта должен демонстрировать ряд компетенций, которые формируются в период обучения в учебном заведении. Вот некоторые из них: легкость общения, быстрота мышления, способность найти адекватное объяснение той или иной преимущественной характеристике дизайна в различных предметных комплексах.

Параллельно вербальному формируется визуальный язык – инфографика. Знаково-символьный язык сообщений – инфографика все чаще используется на телевидении, сайтах, в газетах и мобильных приложениях для того, чтобы объяснить и проиллюстрировать сложные статистические данные. Диаграммы, карты, схемы, графические символы облегчают восприятие информации и позволяют повысить эффективность коммуникации

визуальными приемами. Решением данной задачи занимаются графический дизайнер, дизайнер-менеджер, работающие в медиасреде.

Но в целом информационная эстетика дизайна пока не стала нормой нашей жизни, она не проникла в различные слои населения. Пример из практики: когда в Подмоскovie сходит снег и обнажается вся неприглядность равнодушного отношения жителей и административного аппарата к состоянию окружающей среды, возникает вопрос: а знают ли люди, живущие в дачных поселках и небольших городах, где, в отличие от мегаполиса, нет наемных дворников, что существует непреложный закон дизайна – чистота и эстетика окружающей территории? Они не знают, потому что дизайнеры никогда не проводят бесед с молодежью в школах, колледжах, не разработаны циклы 10-минутных лекториев перед киносеансами, встреч с жителями сельских улиц, дачных поселков. Дизайн пока фигурирует на выставочных площадках, на международных форумах, в проектах модернизации мегаполисов и крупных городов. Наша задача – адаптировать норматив эстетики дизайна, формирующего визуальную культуру окружающей среды, к нормативу бытовой культуры разных слоев населения нашей страны.

В пространстве дизайн-индустрии, проектно-экологической культуры первой четверти XXI века существует проблема целенаправленного вербального общения. Заимствования, массивно проникающие в терминологию отечественного дизайна, требуют адаптации к различным слоям населения. В этой связи повышается роль эстетики формулировок в вербальном

языке дизайна. Необходимы методические разработки, проекты нормативов дизайна бытовой культуры, прилегающей территории, понятные для разных слоев населения.

Таким образом, речевые коммуникации дизайнеров мы рассмотрели с нескольких сторон: с точки зрения этикета делового общения, важного для профессионального уровня контактов; с позиции эстетики формулировок, необходимых в ситуации обоснования новизны дизайнерских дипломных проектов; в контексте взаимодействия дизайнеров с различными слоями населения по модернизации визуальной культуры окружающей среды. Проблема разработки терминологического аппарата и эстетики формулировок, важных для дальнейшего развития отечественного дизайна, требует внимания со стороны магистров, аспирантов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бублик Н.В. К проблеме коммуникации в дизайне // ФГБОУ ВПО «Уральская государственная архитектурно-художественная академия». Екатеринбург, 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archvuz.ru/2012_22/98. (дата обращения: 20.04.2014)
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация : Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2008. 272 с.
3. Коломоец Г.П. Дизайн в современном социокультурном пространстве. Автореф. дис. ...канд. культурологии. Краснодар, 2003. 24 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – 233 с.
5. Мамина Р.И. Деловой этикет: сущность, структура, функции: философско-культурологический анализ. Автореф. дис. ...докт. филос. наук. М., 2005. 24 с.
6. Назаренко Е.Б. Компетентностно-дидактическая система обучения профессиональному сервис-общению. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2011. 24 с.
7. Первое российское исследование: Роль дизайна в бизнесе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://design-management.ru>. (дата обращения: 20.04.2014)
8. Сидоренко В.Ф. Дизайнерские методы познания [Электронный ресурс] // Дизайн в общеобразовательной системе. Режим доступа: <http://rosdesign.com/design>. (дата обращения: 24.04.2014)

РАЗДЕЛ III. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.37

Леонова С.В.

Московский государственный областной университет

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье отражены аспекты психологической готовности к школьному обучению, среди которых основными являются эмоционально-волевая, мотивационная, коммуникативная, интеллектуальная. Особое внимание уделяется вопросу психологической готовности к школе заикающихся детей. Автором раскрыта взаимосвязь феномена фиксированности на дефекте с формированием особенностей личности заикающихся, коммуникативных трудностей, влияющих на отношения со сверстниками, адаптации к новым условиям окружающей среды. В статье предложены творческие приемы и методы, способствующие успешной интеграции заикающихся детей в условиях общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: психологическая готовность к обучению, заикание, феномен фиксированности на дефекте, интеграция, психогимнастика, сказкотерапия.

S. Leonova

Moscow State Regional University

FORMING STUTTERING CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO SCHOOL WITHIN THE INTEGRATION PROCESS AT A COMPREHENSIVE SCHOOL

Abstract. The article studies some aspects of psychological readiness to studying at school, such as: emotional- volitional, motivational, communicative, and intellectual. Special attention is paid to psychological readiness to school of children with stuttering problems. The author discovers the interconnection between the phenomenon of fixing attention on a defect and the development of different personal features and communicative troubles of stuttering children. These aspects have an influence on the children's relations with coevals and adaptation to new conditions of the environment. There are also creative techniques and methods to be used to assist social integration of stuttering children who study at a comprehensive school.

© Леонова С.В., 2014.

Keywords: psychological readiness to studying at school, stuttering, phenomenon of fixing attention on a defect, process of integration, psychological exercises, fairytale therapy.

Психологическая готовность детей к обучению в школе – предмет многочисленных исследований отечественной психологии (Л.И. Божович, Л.А. Венгер Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Н.Г. Салмина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.). Готовность ребенка к системному обучению в школе («школьная зрелость») – это тот тип морфологического, функционального и психического развития ребенка, при котором требования систематического обучения не будут чрезмерными и не приведут к нарушению здоровья ребенка. Школьная зрелость связана с овладением умениями, знаниями, способностями и мотивами, которые необходимы для оптимального уровня усвоения школьной программы. Отечественные психологи подчеркивают, что у ребенка дошкольного возраста не может быть «школьных» качеств в их чистом виде, т. е. психологических черт, собственных школьнику, поскольку они, как и любые психические образования, складываются в ходе той деятельности, для которой они необходимы, т. е. учебной [2; 3].

В школе за последнее время произошли серьезные преобразования, введены новые программы, изменилась структура школы. Все более высокие требования предъявляются к детям, идущим в первый класс. Развитие в школе альтернативных методик позволяет обучать детей по более интенсивной программе. Поэтому психологическая подготовка ребенка к обучению в школе на современном этапе

является важнейшим шагом воспитания и обучения дошкольника в ДОУ и семье. Задача выявления содержания психологической готовности к школе – установление предпосылок собственно «школьных» психологических качеств, которые могут и должны быть сформированы у ребенка к моменту поступления в школу.

Общая статистка медицинского обследования детей, проводимая в образовательных учреждениях, выявляет все большее количество дошкольников, страдающих различными неврологическими расстройствами, в частности заиканием. Современный взгляд на заикание не ограничивается рассмотрением его как изолированного речевого расстройства. Не существует речевого нарушения самого по себе, оно всегда предполагает личность и психику конкретного индивидуума со всеми присущими ему особенностями. Исследователями психолого-педагогического направления заикание определяется прежде всего как коммуникативное нарушение речи [5; 7]. Затрудняя свободное речевое общение заикающегося ребенка с окружающими людьми, речевой дефект выделяет его среди нормально говорящих сверстников, накладывает свой отпечаток на поведение и развитие личности.

Одним из самых критических моментов, обостряющих заикание, является поступление в школу. При увеличении речевой нагрузки, усложнении жизненной ситуации, когда надо принимать активное участие в общественной жизни класса и школы,

речевая неполноценность особенно ощутима. Фиксированность на своем дефекте, приводящая к страху речи (логофобия), мучительно переживается школьником и является фактором, ухудшающим состояние речи и усугубляющим болезненные черты характера. В.И. Селиверстовым [7] предложена модель возникновения и развития феномена фиксированности с позиции интегрального взаимодействия психических процессов, состояний, свойств и действий у заикающихся. Она позволяет прогнозировать трудности в формировании готовности к школьному обучению для детей с большой степенью фиксированности на своем дефекте.

Таким образом, заикание рассматривается не только как речевое нарушение, но и как нарушение, затрагивающее все стороны психики, проблема психологической готовности к школе заикающихся детей приобретает

особую значимость [1]. В связи с вышеперечисленным было проведено исследование в трех группах детей: заикающихся, с нормальным речевым развитием, с задержкой психического развития (ЗПР). Учитывая, что психологическая готовность к школьному обучению – системный феномен, имеющий сложную, многокомпонентную структуру, для ее изучения применялся целый методический комплекс по разным направлениям готовности ребенка к школе (мотивационная, интеллектуальная, эмоционально-волевая, коммуникативная).

Обобщенные результаты исследования обследуемых групп показали, что сформированная мотивационная готовность к школе (I и II уровень) в большей степени имеется у нормально развивающихся и заикающихся детей (94% и 87%). У группы с задержкой психического развития 39% детей обладают этой готовностью.

Таблица 1

Мотивационные предпочтения детей из различных групп

Тип мотива	Количество карточек, выбранных детьми		
	Дети с заиканием	Нормально развивающиеся дети	Дети с задержкой психического развития
Учебно-познавательный	20	24	9
Трудовой	16	20	18
Игровой	25	18	33

Полученные данные изучения интеллектуальной готовности (методики Пьерона – Рузера, матрицы Равена) свидетельствовали о том, что дети с заиканием и нормально развивающи-

еся дети имеют примерно одинаковые показатели интеллектуальной готовности к школе, а дети с задержкой психического развития отстают от них по этому параметру.

Таблица 2

**Результаты исследования интеллектуальной готовности
(методика Пьерона-Рузера)**

Группы детей	Оценка выполненного задания (чем выше оценка, тем хуже выполнено задание)	Количество символов, обработанных за 2 минуты (среднее статистическое)
Дети с заиканием	5, 8	44
Нормально развивающиеся дети	0,53	50
Дети с задержкой психического развития	8,9	32

Таблица 3

Средние показатели успешности выполнения матрицы Равена

	Дети с заиканием	Нормально развивающиеся дети	Дети с задержкой психического развития
Результаты выполнения	9,1	9,9	4,2

В ходе исследования уровня тревожности были получены следующие результаты. Значительная часть дошкольников, страдающих заиканием, обнаружили высокий или средний уровень тревожности: 67% детей показали индекс тревожности, равный 30% – 78,57%. Оставшиеся 33% детей обнаружили низкий уровень тревожности. Нормально развивающиеся дети и дети с ЗПР не показали результатов выше 30% (низкий уровень тревожности).

Результаты исследования коммуникативной готовности показали низкий ее уровень у заикающихся детей (преобладает дошкольный тип готовности). Дети с нормальным развитием показали более высокие результаты: коммуникативная готовность у них сформирована на достаточно хорошем уровне (учебный и предучебный типы). Коммуникативная готовность у детей с задержкой психического развития у большей части группы не сформирована.

Таблица 4

Результаты диагностики коммуникативной готовности

Тип коммуникативной готовности		Дети с заиканием(%)	Нормально развивающиеся дети(%)	Дети с задержкой психического развития (%)
Сформированная готовность	Учебный тип	13, 33	13,33	6,67
	Предучебный тип	20	46,67	13,33
Несформированная готовность	Псевдоучебный тип	0	0	6,67
	Дошкольный тип	66,67	13,33	73,33

Диагностика вербального интеллекта выявила, что заикающиеся дети отстают от ровесников, не страдающих заиканием, по уровню вербальной активности. Показатели коэффициента вербальной активности у нормально развивающихся детей и детей с задержкой психического развития попадают в диапазон высоких значений.

Таким образом, заикание – вид речевого расстройства, оставляющий сохранными основные психические функции ребенка, в то же время состояние эмоциональной сферы таких детей характеризуется высоким уровнем тревожности, коммуникативными особенностями, что создает трудности адаптации к новым условиям школьного обучения.

Для успешной интеграции заикающегося ребенка в общеобразовательное школьное учреждение работа педагогов в подготовительной группе должна быть направлена на формирование у таких детей:

- правильных представлений о школе и учении,
- положительного эмоционального отношения к школе,
- опыта учебной деятельности.

С этой целью в учебно-воспитательном процессе используются различные формы и методы работы: экскурсии в школу, беседы о школе, чтение рассказов и разучивание стихов школьной тематики, рассматривание картинок, отражающих школьную жизнь, и беседы по ним, рисование школы «В какой школе я хочу учиться». Большой эмоциональный след оставляют праздники, проводимые в дошкольных образовательных учреждениях, направленные на формирование у ребенка осознания самого себя

школьником.

В процессе формирования плавности речи у заикающихся детей на логопедических занятиях включаются по 3–5 комбинированных творческих приемов и методов с применением психогимнастик (развитие невербальных способов общения, широты эмоциональной выразительности), техник и приемов саморегуляции; сказкотерапии (по методике Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой); изодейтельности (работа с цветом, формой, абстракцией – элементы теории решения изобретательских задач); элементов групповой дискуссии. В своей совокупности они представляют собой блок занятий, направленных на эмоциональное, коммуникативное развитие детей и развитие творческого воображения.

1. Эмоциональное развитие. Основная цель данного направления – ввести ребенка в сложный мир человеческих эмоций, помочь прожить определенное эмоциональное состояние, объяснить, что оно обозначает. Содержательно зона ближайшего развития эмоциональной сферы старшего дошкольника может включать в себя умения произвольной регуляции собственных эмоций и чувств, способность к их рефлексии, способность понимать эмоциональные состояния другого человека, умение адекватно выражать свое настроение и др. Накапливая определенные моменты «проживания» и фиксации на каком-либо чувстве, ребенок может создать свой «эмоциональный фонд», с помощью которого он сможет ориентироваться в собственных чувствах и в чувствах людей, которые его окружают.

В ходе работы дети опосредованно знакомятся с навыками релаксации и

саморегуляции. Это создает условия для формирования у них способности управлять своим эмоциональным состоянием. Обсуждение и «проживание» в игровой форме ситуаций, вызывающих негативные эмоции, повышают эмоциональную устойчивость ребенка, что помогает ему легче переносить аналогичные, но более мощные воздействия в реальной жизни.

Поскольку эмоции заразительны, коллективное сопереживание усиливает их и позволяет получить более яркий опыт «проживания» эмоциональных ситуаций.

2. Коммуникативное развитие. В число основных компонентов коррекционного воздействия по формированию на логопедических занятиях психологического новообразования – произвольности коммуникации – входят: сюжетно-ролевые игры; игры с правилами; игры и упражнения, моделирующие учебные задания. Большое значение для психологической подготовки детей к учебной деятельности имеет сюжетно-ролевая игра «Школа». Каждый ребенок должен обязательно побыть в роли ученика и в роли учителя. Последняя даст ему возможность понять позицию настоящего учителя, что очень важно для успешного обучения в школе. Логопед показывает детям примеры взаимодействия учеников между собой, учит их слушать друг друга, понимать, подчинять индивидуальную деятельность задачам и целям коллективной. Широко используется для формирования кооперативно-соревновательного уровня общения совместная деятельность-игра, при которой дети должны согласовывать свои действия при решении общей задачи. В играх и упражнениях, модели-

рующих учебные задания, активность ребенка направляется на овладение способами действия, а не на достижение практических результатов. Полноценная деятельность в данном случае возможна лишь при контроле самим ребенком выполнения задания (сличение с образцом, соотнесение с вербальной инструкцией). В завершение проходит оценка результатов деятельности. Такие упражнения содержат все компоненты учебной деятельности и имеют большую дидактическую ценность.

3. Развитие творческих способностей. Цель данного направления – развитие воображения и творческого потенциала дошкольников; осознание собственных творческих возможностей; преодоление барьеров, препятствующих актуализации творческих ресурсов. Творчество – одна из содержательных форм психической активности детей, которую можно рассматривать как универсальное средство развития индивидуальности, обеспечивающее устойчивую адаптацию к новым условиям жизни; как необходимый резерв сил для преодоления стрессовых ситуаций и активного творческого отношения к действительности. Основу занятий составляют творческие сюжетные игры (ТСИ) с использованием метода сказкотерапии [4]. Создавая собственную сказку, ребенок утверждает свою способность к творческому мышлению: учится преодолевать трудности, возникающие на пути решения задач, и находить разные варианты выхода из сложных ситуаций. Ребенок проецирует на сказочных героев реальные взаимоотношения, существующие в его жизни, и чувства, которые он испытывает в связи с этим.

Таким образом, в сказках могут «проигрываться» внутренние конфликты и варианты взаимоотношений ребенка с окружающим миром.

Для развития воображения и умения передавать свой творческий замысел детям зачитываются характеристики необычных сказочных персонажей, предлагается представить и изобразить их. На следующем занятии дети обыгрывают действия нарисованных героев, вырезают их, придумывают сюжетные сценки. В рамках работы по обучению творческому рассказыванию дети учатся придумывать сказки по предложенному взрослым началу, изменять заимствованные из сказок ситуации, придумывать новое окончание сказке, сочинять сказки «наоборот».

Кроме занятий, необходимо проводить беседы с учителями, в чьих классах будут обучаться заикающиеся дети. Беседы могут включать рекомендации по поведению педагога в отношении заикающегося ребенка:

– заикающегося ученика не следует обособливать от остальных детей в процессе учебной деятельности и ставить его в видимые исключительные условия; опрашивать заикающегося ученика рекомендуется так же, как и всех учащихся. Чтобы уложиться во времени, учитель должен специально наметить день, когда будет спрашивать заикающегося ученика;

– нужно вовлекать заикающихся детей в общественную деятельность, в художественные виды деятельности (рисование, пение);

– при необходимости воспитывать культуру поведения класса во время ответов заикающегося учащегося и т.п.

Таким образом, коррекционная работа с заикающимися детьми должна быть многоплановой и направлена не только на преодоление речевого дефекта, но и на воспитание качеств личности, необходимых для успешной интеграции в среду нормально говорящих сверстников в школе. Проблема формирования психологической готовности заикающегося ребенка к школе остается актуальной и имеет перспективу разработки программ психолого-педагогического сопровождения таких детей в школьном образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование СПб., 2009. 688 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 2008. 613 с. 3. Диагностика готовности ребенка к школе : Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Н.Е. Вераксы. М., 2010. 112 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб., 2013. 320 с.
5. Леонова С.В. Клинико-психолого-педагогическая характеристика заикающихся школьников // Логопед. 2004. № 2. С. 70–76.
6. Марахова В.А. Основные трудности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 3. С. 23–26.
7. Селиверстов В.И., Денисова О.А. Детская логопсихология. М., 2008. 175 с.

УДК 373.2:376.1-058.264

Шилова Е.А.*Московский государственный областной университет***КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Аннотация. В статье раскрывается важный для современной педагогики вопрос здоровьесбережения и здоровьесобогащения ребенка с проблемами речевого развития. Автор отмечает, что заикание – одно из наиболее сложных нарушений речи, отрицательно сказывающееся на всем процессе социализации ребенка. Проведенное исследование показывает, что работа по устранению заикания у детей наиболее эффективна, если она носит комплексный лечебно-оздоровительный и коррекционно-воспитательный характер. Автор аргументированно доказывает, что у дошкольников процесс коррекции заикания, речевого развития и воспитания должен осуществляться в условиях взаимодействия всех специалистов дошкольного учреждения, родителей ребенка с использованием здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, заикание, комплексный подход, здоровьесберегающие технологии, реабилитация, социализация.

E. Shilova*Moscow State Regional University***A COMPREHENSIVE APPROACH TO THE CORRECTION
OF PRESCHOOLERS' STUTTERING BY MEANS
OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES**

Abstract. The article covers an important for modern pedagogy and psychology problem of health-saving and health-enrichment of a child with speech development problems. The author mentions that stuttering is one of the most complex disorders of speech affecting the whole process of a child's socialization. The research conducted shows that the work on correcting children's stuttering becomes most effective only when it has a therapeutic health-improving and corrective- educational nature. The author convincingly proves that the process of preschoolers' stuttering correction, as well as the process of speech development and upbringing should be performed in interaction among all preschool specialists, parents, and a child using health-saving technologies.

Keywords: preschoolers, stuttering, comprehensive approach, health-saving technologies, rehabilitation, socialization.

Главным богатством любого государства является здоровье. В последние годы ученые отмечают увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья. В документах Министерства образования московской области говорится, что за последнее десятилетие сформировались устойчивые негативные тенден-

ции в динамике основных параметров здоровья детей: высокий уровень заболеваемости новорожденных, увеличения количества детей-инвалидов [9].

В этих условиях большое значение приобретает проблема здоровьесбережения детей, которая отражает современные подходы к деятельности по сохранению и укреплению здоровья детей дошкольного возраста. По уставу ВОЗ здоровье – это состояние душевного, физического и социального благополучия человека. Данное определение указывает на тесную взаимосвязь здоровья и социализации ребенка, что является особенно важным для детей с ограниченными возможностями здоровья, а в частности для детей с нарушениями темпо-ритмической организации речи. Заикание – наиболее сложное нарушение речи. Нарушение речевой функции создает трудности для формирования личности ребенка, его взаимодействию с окружающим миром, тем самым препятствуя процессу социализации. Работа по устранению заикания у детей наиболее эффективна, если она носит комплексный лечебно-оздоровительный и коррекционно-воспитательный характер. Этот подход рассматривается в работах Л.И. Беляковой, С.В. Леоновой, С.А. Мироновой, В.И. Селиверстова, Н.А. Чевелевой и др. [3, с. 39; 7, с. 43; 8, с. 18; 10, с. 45].

Цель комплексной реабилитации заикающихся дошкольников заключается в создании специальных условий, способствующих коррекции всего симптомокомплекса заикания, что способствует нормализации темпа речи. В России накоплен достаточный опыт работы с заикающимися детьми в условиях дошкольных образовательных учреж-

дений. Достаточную эффективность показали существующие методики работы с заикающимися дошкольниками (С.А. Миронова, В.И. Селиверстов, Н.А. Чевелева), а также методические разработки по реализации коррекционных задач комплексной системы реабилитации заикающихся дошкольников (С.В. Леонова, Е.А. Шилова и др.) [11, с. 27]. Однако необходимо дальнейшее совершенствование коррекционно-развивающего воздействия. В настоящее время актуальным является разработка и внедрение в педагогическую практику здоровьесберегающих технологий, позволяющих усилить эффективность педагогического и коррекционного воздействия в дошкольном возрасте [2, с. 45; 4, с. 21]. Использование в работе с заикающимися детьми здоровьесберегающих технологий: дыхательной гимнастики, упражнений для релаксации, гимнастики пробуждения, двигательных разминок, упражнений по биоэнергопластике, элементов самомассажа, су-джок терапии, психогимнастики, позволит создать условия для повышения эффективности коррекционно-го воздействия [1, с. 79; 5, с. 40; 6, с. 37].

С целью апробации здоровьесберегающих технологий в системе комплексных мероприятий в работе с заикающимися дошкольниками было предпринято экспериментальное исследование. Экспериментальная работа проводилась в средней группе для заикающихся дошкольников в течение года. В эксперименте приняли участие 14 дошкольников в возрасте 4–5 лет с заиканием. Результаты анализа медицинской документации и логопедического обследования испытуемых показали, что практически у всех испы-

туемых заикание средней степени выраженности. По проявлениям клинической картины невротическое заикание (80% испытуемых) преобладало над неврозоподобным (20% испытуемых). Судороги клонического характера были констатированы у 70% испытуемых. Тонические и смешанные судороги наблюдались в речи 30% испытуемых. Для речи дошкольников с заиканием были характерны нарушения просодической стороны речи; плавности, паузации, интонационной выразительности, логического ударения, что было обусловлено судорожными двигательными расстройствами. Речь испытуемых характеризовалась аритмичностью. У 60% детей наблюдалась эмболофразия, которая возникала в результате повышенного нервного возбуждения. Моторные уловки наблюдались у 40% испытуемых. Они возникали вследствие распространения судорог из речевого отдела на другие мышцы тела. В процессе речевой коммуникации дети часто моргали или закрывали глаза в момент судороги, теребили края одежды, наклоняли вперед с усилием голову, подергивали плечом и пр.

С учетом результатов констатирующего эксперимента был организован формирующий эксперимент. Поскольку целью формирующего эксперимента являлось определение эффективного содержания комплексного подхода к коррекции заикания у детей дошкольного возраста с использованием здоровьесберегающих технологий, были сформулированы положения, определяющие методические подходы к экспериментальному обучению:

– коррекционно-педагогическое воздействие строилось с учетом клинической природы заикания, инди-

видуальных психофизиологических особенностей, проявлений речевого нарушения каждого ребенка;

– работа осуществлялась как комплексное, системное, последовательное, целенаправленное, сознательное и активное взаимодействие всех участников коррекционного процесса.

Коррекционно-образовательное воздействие в условиях логопедической группы предполагало совместную деятельность логопеда, воспитателя, медицинского работника, родителей при организации лечебно-оздоровительных и коррекционно-воспитательных мероприятий с целью эффективного воздействия на физиологическую и психологическую симптоматику заикания. Работа организовывалась по следующим направлениям:

1. Коррекция психологических симптомов заикания: нормализация темпа речи, формирование речевых средств, профилактика фиксированности на своем дефекте, развитие психических процессов дошкольников с заиканием в процессе проведения занятий логопедом и воспитателем.

2. Организация здоровьесберегающего режима в коррекционно-образовательном процессе с целью нормализации состояния нервной системы, физического здоровья, общей и речевой моторики дошкольников (учитель-логопед, воспитатель, медсестра). Ведущая роль в организации и проведении коррекционной работы принадлежала учителю-логопеду.

Всеми специалистами совместно был обсужден план комплексной реабилитации и распределены функциональные обязанности. Логопедом и воспитателем был составлен перспективный план по коррекции речи заикающихся

дошкольников средней группы с опорой на систему воспитания и обучения заикающихся дошкольников, разработанную С.А. Мироновой [8, с. 30]. В соответствии с системой выделялось четыре этапа коррекционной работы: использование простейшей самостоятельной ситуативной речи на занятиях; упражнение в самостоятельной ситуативной речи; овладение развернутой ситуативной речью; переход к доступной контекстной речи. При организации работы на каждом этапе большое внимание уделялось созданию условий для укрепления и сохранения здоровья, для полноценного физического развития детей. Это предполагало обеспечение условий для жизни и деятельности детей, отвечающих санитарно-гигиеническим нормативам: соответствующий возрасту режим сна и бодрствования, проведение закаливающих мероприятий, рациональное, полноценное питание, витаминизация, правильное проектирование, освещение пространства, соответствующая возрасту детей мебель, воздушный режим, кварцевание помещений, ароматерапия. Контроль за выполнением санитарно-гигиенических норм осуществлялся медицинской сестрой.

Логопед и воспитатель с первого этапа работы активно использовали на занятиях здоровьесберегающие технологии. Все упражнения, проводимые в рамках здоровьесберегающих технологий, органично включались в занятия и способствовали реализации основных задач работы логопеда и воспитателя с заикающимися дошкольниками. Использование педагогами здоровьесберегающих технологий в коррекционном процессе обеспечивало оптимальный двигательный режим и способство-

вало предупреждению гиподинамии (динамические паузы в процессе занятий, утренняя гимнастика, подвижные игры); снятию психического и мышечного напряжения, коррекции моторных и речевых функций (артикуляционная, пальчиковая гимнастики, самомассаж, дыхательная гимнастика, упражнения для релаксации, гимнастика пробуждения, зрительная гимнастика, су-джок терапия, психогимнастика, упражнения по биоэнергопластике).

Рассмотрим подробнее, как здоровьесберегающие технологии реализовывались в коррекционном процессе. Точечный массаж и самомассаж являлся обязательной составной частью занятия логопеда и воспитателя и проводился в начале занятия. Известно, что массаж биологически активных точек улучшает кровообращение и нормализует различные процессы в организме; воздействует на органы и системы, связанные с речевой функцией; способствует преодолению артикуляторных, дыхательных и голосовых расстройств [1, с. 80]. На первых занятиях детьми под руководством логопеда были освоены основные приемы массажа биологически активных точек лица. На последующих занятиях дошкольниками проводился самомассаж под контролем логопеда, воспитателя. Эффективным приемом является и самомассаж кистей и пальцев рук, который проводился в «сухом бассейне». Это способствовало стимуляции тактильных ощущений, нормализации мышечного тонуса, формированию произвольных, координированных движений пальцев рук, увеличению объема и амплитуды движений пальцев рук. Для создания сухого бассейна использовалась небольшая емкость,

которая наполнялась песком или горохом, фасолью, чечевицей. Детям предлагалось: ладошками скользить по поверхности, выполняя круговые и зигзагообразные движения. Поставить ладонь на ребро и выполнить те же движения. Выполнить движения каждым пальцем. Самомассаж в сухом бассейне сопровождался небольшими стихотворными текстами, что способствовало формированию речевого дыхания заикающихся.

Повышению физической и умственной работоспособности дошкольников способствовало использование су-джок массажеров [6, с. 36]. Массажные шарики, металлические колечки, «Чудовалик», использовались на занятии одновременно с упражнениями в сопряженной, отраженной, вопросно-ответной формах речи. Это создавало условия для более высокого уровня двигательной активности мышц и возможности плавного речевого высказывания.

Развитию тонких, дифференцированных движений пальцев рук способствовал «театр пальчиков и языка» [5, с. 37]. Очень нравились детям двигательные упражнения, проводимые в быстром темпе и сопровождаемые задорными стихотворениями: рисование на ладошке, спине соседа, манке, песке; выкладывание фигур из крупы. С большим интересом и азартом дети выполняли различные двигательные упражнения и сопровождали это сначала ритмизованной, а затем разноритмичной речью. Задания превращались в занимательную игру: «как пальчики поют», «как пальчики строят» и т. д.

Положительный эмоциональный настрой, большой психокоррекционный эффект вызывали игры с использованием изобразительной дея-

тельности. При выполнении панно по лексической теме занятия детям предлагалось рисовать пальчиком, косточкой, ракушкой, пуговицей. Изобразительная деятельность дошкольников соединялась с упражнениями сначала в ситуативной речи, а затем создавались условия для продуцирования самостоятельной контекстной речи.

Обязательным элементом логопедических занятий являлась дыхательная гимнастика. Это метод является оздоровительным, поскольку способствует насыщению кислородом коры головного мозга и улучшению работы всех центров. Приступая к развитию речевого дыхания, отрабатывался глубокий вдох и плавный, долгий ротовой выдох. Этому способствовали игры: «Дорожка для зайчика» (на манке), «Воздушный шар» (надувание шарика), «Вьюга» (раздувание ватных шариков), «Морской бой» (бумажные кораблики на воде), «Кто быстрее?» (бумажные игрушки, подвешенные на ниточках). Работа по формированию речевого дыхания проводилась совместно с артикуляционной гимнастикой, направленной на укрепление мышцы языка, губ, нижней челюсти, что способствовало выработке хорошей дикции.

Гармоничному распределению биотоков в организме способствовали упражнения по биоэнергопластике. Основу этих упражнений составляет соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки. При систематическом использовании упражнений по биоэнергопластике на логопедических занятиях наблюдались положительные изменения психологической структуры личности ребенка: улучшение памяти, внимания, мышления, речи; укрепление нервной систе-

мы, что положительно сказывалось на нормализации темпа речи.

Большинству заикающихся детей свойственны нарушения равновесия между процессами возбуждения и торможения, нестабильность эмоционально-волевой сферы, двигательное беспокойство, моторная неловкость, зрительно-моторная дискоординация и, как следствие, нарушение темпо-ритмической организации речи. Преодолеть ребенку эти проблемы помогали речедвигательные упражнения с элементами психогимнастики. Регулярное проведение таких упражнений позволяло выработать правильное речевое дыхание, стабилизировать общий тонус организма, развивать общую, мелкую, артикуляционную моторику, нормализовать ритмико-интонационную сторону речи, повысить речевую активность в разных речевых ситуациях.

Эти упражнения использовались во время динамических пауз и были связаны с темой занятия. Так, при изучении темы «Зима», детям предлагалось превратиться в снежинки. От сильной выюги они кружились и «падали» на землю. Каждой «снежинке» предлагалось описать свои чувства, когда, упав на землю, она начинает таять. Аналогично по теме «Грибы» дети становились тем или иным видом гриба и описывали свои эмоции, возникающие при встрече с человеком. Благодаря этим упражнениям развивалась эмоционально-психическая сфера, ребенок учился проявлять и описывать разные чувства, сопереживать. В результате тренировалась плавность речи в эмоционально значимой для ребенка ситуации.

Повторное обследование детей по окончании экспериментального обучения показало, что у всех испытуемых

наблюдалась положительная динамика в формировании навыка плавной речи. Дети перестали использовать моторные уловки, эмболофразию, стабилизировалась эмоционально-волевая сфера.

Таким образом, включение в коррекционный процесс здоровьесберегающих технологий способствует эффективному преодолению физиологической и психологической симптоматики заикания, что положительно влияет на становление личности ребенка в целом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аммосова Н.С. Самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями к школе // Логопед. 2004. № 6. С. 78–82.
2. Акименко В.Н. Развивающие технологии в логопедии. Ростов н/Д, 2011. 109 с.
3. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Логопедия. Заикание. М., 2001. 320 с.
4. Добророднова О.В., Константинова С.А., Медведева Е.А. Здоровьесберегающие мероприятия в системе коррекции речевых нарушений // Логопед. 2012. № 4. С. 19–25.
5. Ерошкина С.Т. Пальчиковый игротренинг // Логопед. 2007. № 4. С. 37–41.
6. Ивчатова Л.А. Суджок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми // Логопед. 2010. № 1. С. 36–38.
7. Леонова С.В. Психолого-педагогическая коррекция заикания. М., 2004. 128 с.
8. Миронова С.А. Обучение и воспитание заикающихся дошкольников. М., 1982. 185 с.
9. Региональная стратегия действий в интересах детей в московской области на 2013–2017 годы [Электронный ресурс] // URL:http://www.garant.ru/hotlaw/mos_obl (дата обращения: 08.05.2014)
10. Селиверстов В.И. Заикание у детей. Психокоррекционные и дидактические основы логопедических занятий. М., 2001. 2008 с.
11. Шилова Е.А. Замотаева С.А. Как работать с заикающимися дошкольниками. – М., 2003. 128 с.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 37 (092) Липский И.А.

Степанова Л.А., Сморчкова В.П.

Московский государственный областной университет

ВСПОМИНАЯ УЧЕНОГО (ПАМЯТИ И.А. ЛИПСКОГО (1949-2013))

Аннотация. Статья посвящена памяти одного из флагманов отечественной социально-педагогической науки и практики – Игоря Адамовича Липского. Анализируется его вклад в развитие теории и методологии социальной педагогики, рассматриваются продуктивные идеи и результаты исследований ученого, касающиеся перспектив развития социальной педагогики в триединстве: как области знания, практики и сферы профессионального образования. Особое внимание при этом уделяется публикациям, в которых прогнозируется будущее социальной педагогики с точки зрения так называемых «методологических рисков» – противоречий и трудностей, сопровождающих процесс ее становления и утверждения в этом триединстве.

Ключевые слова: И.А. Липский, социальная педагогика, методология социальной педагогики, методологические риски социальной педагогики, стандарты высшего профессионального образования.

L. Stepanova, V. Smorchkova

Moscow State Regional University

RECALLING A SCIENTIST (IN MEMORIAM I.A. LIPSKIY (1949-2013))

Abstract. The article is dedicated to the memory of one of the flag officers of domestic social-pedagogical science and practice - Igor Adamovich Lipskiy. His contribution to the development of the theory and methodology of social pedagogy is analyzed. The authors examine the productive ideas and the results of studies of the scientist, which concerned the perspectives of social pedagogy development uniting its three spheres: as a sphere of knowledge, sphere of practice and sphere of vocational education. Special attention in this case is paid to the publications, which forecast the future of social pedagogy from the point of view of the so-called “methodological risks” - contradictions and difficulties accompanying the process of its formation and assertion in this trinity.

Keywords: I.A. Lipskiy, social pedagogy, methodology of social pedagogy, methodological risks of social pedagogy, standards of higher vocational education.

Около года назад не стало Игоря Адамовича Липского – доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации, академика РАЕН, вице-президента Всероссийской ассоциации социальных педагогов, члена редакционной коллегии журнала «Социальная работа».

© Степанова Л.А., Сморчкова В.П., 2014.

И.А. Липский – один из наиболее известных ученых в области социальной педагогики, принимавший активное участие в разработке ее базовых теоретических и методологических оснований. В новых культурно-исторических условиях 90-х – начала 2000-х годов, характеризовавшихся кризисными тенденциями в социальной и экономической сферах, И.А. Липский активно включился в мощное профессиональное движение, став вице-президентом Всероссийской ассоциации социальных педагогов и социальных работников (ССОПиР) и одним из разработчиков Кодекса этики этой известной и по сей день организации.

Активно участвуя в деятельности других крупных международных организаций – Научно-методического совета Комиссии по правам человека при Президенте РФ, Российской Международной Федерации социальных работников и учреждений (университет г. Ковентри, Великобритания), Института оборонных исследований США и др., И.А. Липский в своей позиции гражданина и ученого выводил Россию на авторитетный уровень в мировом сообществе.

В эти и в последующие годы он сосредоточил внимание на многомерных проблемах социальной педагогики, в первую очередь, проблемах методологического характера, в разработке которых больше всего нуждалась социально-педагогическая реальность тех лет. Это было также время становления и развития института подготовки социальных педагогов, протекавшее в динамичных культурно-исторических условиях, когда требовалось высказать свое представление о перспективах развития социальной педагогики, о ее

методологических стратегиях, отвечающих требованиям современности в соответствии с происходящими изменениями в социальной, экономической и образовательной политике страны.

И.А. Липский был абсолютно убежден, что «социальная педагогика имеет все основания для своего дальнейшего развития: историко-педагогические (знания, накопленные на предыдущих этапах развития государства и общества); социально-политические (потребности общества и его социальный заказ); научно-практические (разнообразный опыт социально-педагогической деятельности субъектов социума – людей и социальных институтов); научно-теоретические (совокупность в различной степени систематизированных знаний, обобщаемых до уровня теоретического знания) и т. д.» [3, с. 91]. Исходя из этого, вопросы методологии рассматривались им с точки зрения многомерности социальной педагогики: как области социальной практики, как становящейся научной дисциплины и как образовательного комплекса.

Следует отметить, что, отталкиваясь от сущности методологии педагогики как «учении о структуре, логической организации, методах и средствах педагогической деятельности в области теории и практики» [1, с. 10]. И.А. Липский, вместе с тем, считал, что социально-педагогическое знание и практика должны иметь свою специфику методологического анализа. Его концепция строилась на основе системного видения изучения социальной педагогики, которое складывается из совокупности гносеологического, мировоззренческого,

логико-гносеологического, научно-содержательного, технологического и научно-методического уровней. Эта же мысль нашла отражение в одной из сформулированных ученым задач социальной педагогики как научной дисциплины «...развитие социальной педагогикой самой себя (формирование собственных методологических теоретико-методологических и теоретических основ; формирование содержания социально-педагогического науковедения – объекта, предмета, целей, задач, функций, технологий и т. д.» [2, с. 23–24].

В рамках предложенной концепции И.А. Липский одним из первых актуализировал проблемы изучения и использования педагогических потенциалов социума, обратив при этом внимание на противоречия процесса формирования социальной педагогики как научной дисциплины, охарактеризованные им в контексте парадигм социальной педагогики, что способствует уточнению ее сущности и содержания. Основанием же для классификации парадигм «стало выделение преобладающей ее методологической связи с науками и научными дисциплинами в комплексе наук о человеке и обществе» [2, с. 20]. Важным в связи с этим является обоснование и введение в научный оборот *личностно-социально-деятельностного подхода*, сущность которого ученый рассматривает как триединство социальных процессов: социальное развитие личности, социальное воспитание, включение человека в социум и его сопровождение, и социально-педагогическое преобразование этого социума. Неслучайно социальную педагогику ученый определяет как науку и практику гар-

монизации взаимодействия человека и социальной среды.

И.А. Липский считал, что именно такое определение отражает двойственную природу социальной педагогики как части педагогической науки и как отрасли социальной науки, выросшей из педагогической науки и не утратившей с ней связи [там же, с. 21]. Позиция ученого в этом вопросе по-прежнему остается актуальной, поскольку в последние годы получила развитие тенденция смыкания социальной педагогики с другими отраслями знания – психологией, социологией, дефектологией и др., что приводит к размыванию проблемно-исследовательского поля социально-педагогической теории и практики, ее функционала, технологического инструментария, специфики социально-педагогической деятельности и, наконец, специфики социально-педагогического исследования.

Обращает на себя внимание статья И.А. Липского «Методологические риски развития социальной педагогики» (2009), которая, на наш взгляд, незаслуженно заняла довольно скромное место в ряду публикаций, посвященных проблемам теории и практики социальной педагогики. Между тем, эта статья единственная в своем роде, в которой отразилась озабоченность ученого судьбами социальной педагогики как науки и прикладной отрасли в контексте вопросов, касающихся ее вчерашнего, сегодняшнего и завтрашнего бытия. Методологическими рисками ученый называет риски в развитии социальной педагогики, которые определяют стратегии ее развития, при этом «...каждая выбираемая стратегия может привести к разным результатам и

что вероятности тех или иных результатов принимаемого решения известны или могут быть оценены» [3, с. 92]. Выявленные И.А. Липским риски социальной педагогики – это убедительно охарактеризованные проблемы и противоречия, сопровождающие становление и развитие данной отрасли знания и профессиональной деятельности, которые требуют пристального внимания ученых и практиков.

Первый из рисков, на который указывает ученый, – деформация важнейшей стратегической задачи начала 90-х годов, а именно создание института социальной педагогики, проявившаяся в постепенном вытеснении ее из обширной системы жизнедеятельности общества, где требуются профессии типа «человек – человек» – социального обеспечения, культуры, здравоохранения и др. Последствия этой тенденции очевидны: сегодня социально-педагогическая практика формируется преимущественно в ограниченном круге секторов социальной сферы и в образовательно-воспитательных учреждениях. По этому поводу ученый писал: «Подмена государственной стратегической цели создания института социальной педагогики узкими тактическими решениями и привела к тому, что значительно сузился круг субъектов, взаимодействующих на партнерских основаниях с социальным педагогом. По замыслу, социальная педагогика должна была иметь своим субъектом человека, любого человека вне зависимости от возраста, социальной группы, состояния здоровья, ведомственной принадлежности. <...> Нарушение функции сопровождения одними людьми по отношению к другим практически всегда

является причиной появления «педагогических девиантов», социальных сирот (безнадзорных и беспризорных детей), одиночества человека (особенно в его старости), бездомных людей и бродяг» [3, с. 96–97].

В данной связи немаловажным является вопрос субъектного поля социально-педагогической деятельности, особенно в отношении тех людей, с кем взаимодействует социальный педагог. Ученый определяет один из рисков социальной педагогики как риск подмены субъектов социально-педагогической деятельности. И.А. Липским небезосновательно было замечено, что ограничение деятельности социального педагога взаимодействием только с обучающимся ребенком (фактически со школьником) способствует вытеснению социальной педагогики из многих сфер жизнедеятельности общества и, в конечном счете, может привести к нивелированию статуса социального педагога в обществе. При этом следует отметить, что в документах такая позиция аргументировалась соблюдением педагогической традиции, ориентированной преимущественно на ориентацию работы с детьми и молодежью.

Опасения И.А. Липского были не напрасны: в новых стандартах высшего профессионального образования подготовка такого специалиста, как социальный педагог, интегрирована в психолого-педагогическое образование с профилем «Психология и социальная педагогика», что, фактически, лишает социальную педагогику возможности ее развития в собственном, отличающемся теоретической и прикладной спецификой, поле. И хотя в свете новых стандартов функционал

деятельности социального педагога значительно расширен (что, безусловно, является достоинством стандарта), множество социально-педагогических проблем, решение которых на него возложено, не выходит за рамки непосредственного учебного и (или) воспитательного процесса, притом что «по стратегическим замыслам это была педагогическая должность, универсальная по своему назначению и возможностям, по ведомственной, типовой и видовой (учрежденческой) модификации на основе единой квалификационной характеристики» [3, с. 92].

Представленные в стандартах последнего поколения область, объекты, функции и основные направления профессиональной деятельности социального педагога, в которых в силу доминанты психологической диагностики и технологического инструментария слабо просматривается специфика социально-педагогической деятельности и проблемного поля социальной педагогики, подтверждают мысли И.А. Липского и его судьбоносный для социальной педагогики прогноз.

Примечательным, в связи с отмеченным выше, является обсуждение в научно-педагогическом сообществе вопросов модернизации профессионального педагогического образования. Так, в некоторых положениях проекта «Концепции поддержки развития педагогического образования», разработанной в Российской академии образования, предлагается осуществлять подготовку педагогических кадров «для широкой деятельности вне школы, вне системы образования и др.» [6, с. 88]. В дополнение ко всему в системе педагогического образования реко-

мендуется готовить социальных педагогов, педагогов дополнительного и дошкольного образования, педагогов-андрологов и многих других категорий работников [там же, с. 89], т. е. фактически все поле деятельности социального педагога, по сути, предлагается сделать прерогативой профессионального педагогического образования, что фактически актуализирует вопрос, поставленный И.А. Липским в начале 2000-х годов: «Камо грядеши?» («Куда идем?»).

Следует подчеркнуть, что в этой ситуации немалая доля ответственности за издержки в разработке вопросов, способных в наибольшей степени отразить специфику социальной педагогики, особенно в тех сферах жизнедеятельности общества, которые нуждаются в таком специалисте, как социальный педагог, ложится и на само сообщество специалистов, занимающихся ее теорией и практикой. Одна из них – несформированность целостного характера социальной педагогики, проявившаяся в разрыве связей между ее объектом и предметом практики, науки и образования. Разрыв этой связи, по убеждению Липского, «ведет к закрытию и практики, и науки, и образования не только друг от друга, но и от социальной среды в целом» [3, с. 97]. Обоснованность посыла ученого подтверждается тем, что социальная педагогика как область теории и сферы практической деятельности, несмотря на появившееся за последнее десятилетие достаточно большое количество различных моделей, методик и технологий работы социального педагога, далеко не всегда может дать ответы на возникающие, порой чрезвычайно острые, вопросы практики.

Отчетливо данная тенденция проявляется в связи с осмыслением уникального и беспрецедентного по результатам и времени их достижения опыта прошлого, особенно той практики, которая связана с именами выдающихся личностей – А.С. Макаренко и его последователей, С.Т. Шацкого, М.С. Погребинского, И.В. Ионина, В.П. Кащенко и др. В частности, в публикациях, посвященных этому опыту [4; 5], отмечается, что в «современной практике социальной реабилитации несовершеннолетних ключевая и самая плодотворная идея макаренковской педагогики – идея “завтрашней радости”, либо вульгарно трактуется, либо просто остается невостребованной. Сегодняшние воспитанники детских пенитенциарных учреждений практически лишены той радостной перспективы, о которой говорил педагог. И в самой колонии, и особенно за ее пределами они находятся под влиянием старших, более опытных криминалитетов, а после освобождения этих подростков фактически никто не ждет ни в семье, ни в ближайшем окружении, что нередко является основной причиной рецидивов противоправных действий среди несовершеннолетних. Более того, в самих учреждениях, несмотря на их оснащенность неплохими бытовыми условиями, современным оборудованием для занятий учебной, спортивной, досуговой, производственным трудом, нет воспитательной среды, формирующейся по принципу Макаренко: как можно больше требовательности к воспитаннику и как можно больше уважения к нему. И одна и другая составляющая данной установки выдающегося педагога в реальной практике

не образуют единого целого, что является одной из причин криминальной иерархии и связанных с этим провокаций, насилия, закрепления в сознании воспитанников искаженных представлений о себе, своем будущем, которое они не видят вне криминальной или асоциальной среды» [5, с. 6]. Прокатившаяся волна бунтов в российских детских исправительных колониях в 2007 году с жертвами среди воспитанников и сотрудников убедительно свидетельствует о том, что социальная педагогика, как указывал И.А. Липский, «вынуждена искать ответы на проблемы практики, которые возникли намного раньше, чем она сумела их поставить в качестве своих научных проблем<...> В этом случае следует ожидать определенного негативного отношения к социальной педагогике со стороны практических работников и управленческих кадров» [3, с. 100–101].

К сожалению, приходится констатировать, что черты прогноза ученого нашли отражение и в новом стандарте, в котором социально-педагогическое содержание не представлено в его зримом проявлении по отношению к многообразию социальных процессов и институтов, слабо отраженных или вовсе не нашедших своего места в документе.

Одним из актуальных вопросов социально-педагогической теории и практики, которые поднимает И.А. Липский в контексте методологических рисков, является вопрос, касающийся неразвитости интеграционных процессов в теории социальной педагогики, что проявляется в недостатке работ, интегрирующих знание и обогащающих проблематику исследований. В заслугу ученому можно по-

ставить то, что обоснованность своих выводов по данному вопросу он выстроил на основе изучения обширного банка диссертационных работ по социальной педагогике, выполненных в течение довольно длительного периода (1971–2007 гг.). Исходя из этого, важной для перспектив развития социально-педагогической науки является мысль И.А. Липского о том, что неразвитость интеграционных процессов в исследовательских работах «не способствует обогащению всего корпуса научного социально-педагогического знания. Видимо, особую значимость, ценность для социальной педагогики будут представлять работы, интегрирующие накопленные результаты и представляющие их на более высоком уровне теоретического обобщения» [3, с. 103].

Позиция И.А. Липского в этом вопросе, как, впрочем, и в других, отражала его стремление направить социальную педагогику в перспективное русло, поэтому труды ученого, включая базовые учебные пособия (всего 113 работ), отличаются полнотой, они интересны и содержательны. Вместе с тем, И.А. Липский активно поддерживал передовые исследования отечественных ученых, принципиально отвергая псевдоученость. На предложения выступить в роли оппонента диссертационного исследования всегда относился с большой ответственностью, проявляя интерес только к высоконаучным и перспективным работам.

Формально И.А. Липский достиг немалых высот в профессии: был удостоен высоких титулов и знаков отличия, ему довелось общаться с известными людьми в сфере науки, образования и культуры, он выделял-

ся широкой эрудицией, блестящими ораторскими способностями, вызывая неподдельный интерес у аудитории своими выступлениями. В его актив можно записать организацию и проведение многочисленных семинаров, «круглых столов» регионального, всероссийского и международного масштаба. Однако впечатление ученого, удовлетворенного достигнутым, он не производил. В нем, человеке совестливом и интеллигентном, присутствовала обеспокоенность за науку, образование и в целом за страну: он глубоко переживал распад Советского Союза, прекращение финансирования программ гуманитарных исследований, был очень восприимчив к социальной несправедливости (одна из причин того, что предметом интереса стала социальная педагогика). И, конечно же, особую тревогу у него вызывала ситуация с изменением статуса социальной педагогики, перспективы которой ученый видел, прежде всего, с учетом проблем государственного масштаба.

Бесспорно, отечественная наука потеряла крупного ученого, однако в ней И.А. Липский навсегда останется флагманом социально-педагогической науки и практики, глубоко понимающим и отстаивающим свои научные и гражданские позиции. Научное наследие Игоря Адамовича Липского по праву можно считать фундаментом профессиональной и научной подготовки социальных педагогов России, являющегося ценным основанием для дальнейших перспективных исследований.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Краевский В.В. Методология научного исследования : пособие для студентов

- и аспирантов гуманитарных ун-тов. М., 2001. 146 с.
2. Липский И.А. Методологические основы социальной педагогики // Актуальные проблемы теории и практики социальной педагогики. Материалы 9-х научно-педагогических чтений. 25 марта 2006 года. В 2-х ч. М., 2006. Ч. 1. С. 15–26.
 3. Липский И.А. Методологические риски развития социальной педагогики // Социальная педагогика: традиции и инновации: Материалы всероссийского конгресса социальных педагогов с международным участием. 18–21 марта 2009 г. В 4 ч. Ч. 1. Екатеринбург, 2009. С. 91–103.
 4. Сморгачева В.П. Коммуникативная педагогика А.С. Макаренко // [Электронный ресурс]. Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета». Серия «Социальная работа и социальная педагогика», 2013. № 3 URL: [http:// www.evestnik-mgou.ru](http://www.evestnik-mgou.ru) (дата обращения: 02.08.2014)
 5. Степанова Л.А. О методологии исследований педагогического наследия А.С. Макаренко (К 125-летию со дня рождения) // [Электронный ресурс]. // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета». 2013. № 3 URL: [http:// www.evestnik-mgou.ru](http://www.evestnik-mgou.ru) (дата обращения: 02.08.2014)
 6. Чистякова С.Н., Соколова И.И. О проекте «Концепции поддержки развития педагогического образования» // Педагогика. 2014. № 5. С. 87–92.

НАШИ АВТОРЫ

Бетретдинова Инесса Хасяновна – аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного областного университета, учитель английского языка Средней общеобразовательной школы № 9 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Серпухов Московской области); e-mail: Inessa_korn@mail.ru

Боброва Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания русского языка Московского государственного областного университета; e-mail: bobrova_svetlana@mail.ru

Галкина Марина Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой народных художественных ремесел Московского государственного областного университета; e-mail: galkina.marina@gmail.com

Гац Ирэн Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики русского языка и литературы Московского государственного областного университета; e-mail: tetatet808@yandex.ru

Гришаева Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре экологии, доцент кафедры естественно-математических дисциплин Института математики и информатики Московского городского педагогического университета; e-mail: j.m.g@mail.ru

Дикарев Владимир Анатольевич – доктор технических наук, заведующий кафедрой естественно-математических дисциплин Института математики и информатики Московского городского педагогического университета; e-mail: dikva@mail.ru

Жарков Дмитрий Вадимович – аспирант кафедры высшей алгебры, элементарной математики и методики преподавания математики Московского государственного областного университета; e-mail: zharkovdmistri@mail.ru

Запалацкая Вероника Станиславовна – кандидат педагогических наук, главный советник при ректорате Московского государственного областного университета; e-mail: rectorat@mgou.ru

Круглова Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, директор Центра развития карьеры Московского городского педагогического университета; e-mail: IKruglova@yandex.ru

Ларина Елена Владимировна – соискатель кафедры педагогики и психологии Московского государственного областного университета, учитель химии и биологии Апрелевской средней образовательной школы № 4; e-mail: larina_elen@mail.ru

Леонова Светлана Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Московского государственного областного университета; e-mail: oberonsputnik@yandex.ru

Литвиненко Алла Георгиевна – старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Московского банковского института; e-mail: litvinenko@netmen.ru

Матвеев Анатолий Петрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физического воспитания и спорта Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-tmfvs@mgou.ru

Мезенцева Юлия Ивановна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры методики обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству Московского государственного областного университета; e-mail: fakul-izonr@mgou.ru

Мирхасанов Рустем Фаритович – аспирант кафедры дизайна Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова; e-mail: rystem69@mail.ru

Невзоров Роман Викторович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры тактики авиации и летной эксплуатации летных аппаратов летного факультета Харьковского университета Воздушных Сил имени Ивана Кожедуба (Украина); e-mail: roman.nevzorov@list.ru

Павлова Татьяна Александровна – аспирант кафедры методики преподавания физики Московского государственного областного университета; e-mail: pavlovatanya88@yandex.ru

Сморчкова Валентина Петровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Московского государственного областного университета; e-mail: valenta-sm@rambler.ru

Степанова Людмила Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: hotel_eden@mail.ru

Стрекалова Ксения Валерьевна – доцент кафедры английского языка Всероссийской академии внешней торговли (г. Москва); e-mail: ksenia@pike.pike.ru

Ушкова Наталья Владимировна – аспирант кафедры дизайна Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова; e-mail: fviushkova@mail.ru

Хайдарова Анжелика Рифовна – аспирант Камчатского государственного университета им. В. Беринга, преподаватель Камчатского политехнического техникума; e-mail: engil74@mail.ru

Шилова Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой логопедии Московского государственного областного университета; e-mail: shilova.ea@yandex.ru



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник МГОУ» основан в 1998 г. На сегодняшний день выходят десять серий «Вестника»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА»

2014. № 3

Над номером работали:

менеджер Отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ» И.А. Потапова
литературный редактор Т.С. Павлова
переводчик Е.В. Приказчикова
корректор А.С. Барминова
компьютерная верстка Д.А. Зверева

Отдел по изданию научного журнала «Вестник МГОУ»
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а, офис 98
тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31
e-mail: vest_mgou@mail.ru
Сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 350 экз. Уч.-изд. л. 9,25, усл. п.л. 9,25.

Подписано в печать: 27.10.2014. Заказ № 2014/10-9

Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10а