

ISSN 2072-8395



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБЫДЕННЫХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КЛАССНОГО
РУКОВОДИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ
МИНИМИЗАЦИИ ОШИБОК
В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ
МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА
В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ



2014/ №1

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395

Серия

2014 / №1

ПЕДАГОГИКА

Научный журнал основан в 1998 г.

«Вестник МГОУ» (все его серии) включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии (См.: Список журналов в редакции от 2012 г. на сайте ВАК) по наукам, соответствующим названию серии.

The academic journal is established in 1998

«Bulletin of the Moscow State Regional University» (all its series) is included by the Supreme Certifying Commission into the List of the leading reviewed academic journals and periodicals, in which the basic research results of Ph.D. and Doctorate's academic degree thesis should be published (See: the List of journals edited 27.10. 2012 at the site of the Supreme Certifying Commission) in corresponding series.

2014 / №1

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)

Коничев 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. № 1. — М.: Изд-во МГОУ. — 106 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 каталогу агентства «Роспечать» 36758

© МГОУ, 2014.

© Издательство 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);

Шевченко Л.Л. — доктор педагогических наук, профессор, профессор, Московский государственный областной университет;

Кючуков Х.С. — профессор, доктор педагогических наук (Свободный университет, 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 (Berlin)

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 Ukhan University (China)

ISSN 2072-8395

Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Pedagogics». 2014. № 1. – M.: MSRU Publishing house. – 106 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 ПИИ № 0С77-26138.

Index series «Pedagogics»

under «Rospechat» agency catalog 36758

© MSRU, 2014.

© MSRU Publishing house, 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Абрамовская Л.Н.</i> ОТ ЧТЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ ЧТЕНИЯ: УРОК ЛИТЕРАТУРЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	6
<i>Гришаева Ю.М.</i> О РОЛИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА	11
<i>Осипенко Л.Е.</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБЫДЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	17
<i>Тарасова Е.Н.</i> ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ (НА ПРИМЕРЕ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)	23
<i>Юзефовичус Т.А.</i> КОМПЕТЕНТНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ МИНИМИЗАЦИИ ОШИБОК В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ.....	36

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Комочкина Е.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСТУПЛЕНИЮ С НАУЧНЫМ ДОКЛАДОМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	44
<i>Курило Л.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	52
<i>Луферов Д.Н.</i> К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ	58
<i>Михайлова М.С.</i> ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР СОЗДАНИЯ КРЕАТИВНОЙ СРЕДЫ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ДИЗАЙНА И РЕКЛАМЫ.....	64
<i>Мохова О. Л.</i> УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	69
<i>Никитина А.Л.</i> О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	73
<i>Панюшкина О.А.</i> НОВЫЙ ЗАКОН ОБ ОБРАЗОВАНИИ РФ И ПОТЕНЦИАЛ ИННОВАЦИОННЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ.....	80
<i>Попов Н.И., Марасанов А.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ.....	86
<i>Рендова Ж.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ.....	90
<i>Тер-Костанова Л.Н.</i> РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ.....	95

РАЗДЕЛ III. ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Галкина М.В., Михайлов Н.В.</i> ПРАКТИКА СТУДЕНТА ОТДЕЛЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НА ПРОИЗВОДСТВЕ	100
НАШИ АВТОРЫ	104

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>L. Abramovskaya.</i> FROM READING TO A CULTURE OF READING: A LITERATURE LESSON ON A MODERN STAGE.....	6
<i>J. Grishaeva.</i> ABOUT THE ROLE OF ECOLOGICAL EDUCATION IN BECOMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SPECIALIST	11
<i>L. Asipenka.</i> TRANSFORMATION EVERYDAY UNDERSTANDING PRESCHOOL.....	17
<i>E. Tarasova.</i> TEACHER'S COMMUNICATION TECHNOLOGY AND THEIR ROLE IN THE PROFESSIONAL FIELD (FOR EXAMPLE, METHODS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)	23
<i>T. Yusephavitchus.</i> TUTOR'S COMPETENCE AS AN ESSENTIAL CONDITION OF MINIMIZATION OF EDUCATIONAL WORK MISTAKES	36

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>E. Komochkina.</i> PECULIARITIES OF TEACHING FUTURE MASTERS IN PHYSICS AND MATHEMATICS TO MAKE A SCIENTIFIC REPORT IN A FOREIGN LANGUAGE	44
<i>L. Kurylo.</i> TEACHING FUTURE TEACHERS OF ENGLISH PROFESSIONALLY ORIENTED SCIENTIFIC WRITING	52
<i>D. Luferov.</i> TO THE ISSUE OF TRAINING TOOLS CLASSIFICATION	58
<i>M. Mikhailova.</i> TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A FACTOR OF DEVELOPING A CREATIVE ENVIRONMENT FOR STUDENTS STUDYING AT THE FACULTY OF DESIGN AND ADVERTISING.....	64
<i>O. Mokhova.</i> CONDITIONS OF TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED READING IN A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY.....	69
<i>A. Nikitina.</i> ON DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE DEPARTMENT SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION.....	73
<i>O. Panyushkina.</i> THE NEW LAW ON EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION AND INNOVATIVE MEANS POTENTIAL IN TEACHING SPANISH.....	80
<i>N. Popov, A. Marasanov.</i> THE USE OF SPECIAL METHODS WHEN TEACHING TO SOLVE MATHEMATICAL PROBLEMS.....	86
<i>Zh. Rendova.</i> USING OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES	90
<i>L. Ter-Kostanova.</i> THE ROLE OF CONTEMPORARY UNIVERSITY TEACHER IN THE ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK.....	95

SECTION III. ART-GRAPHIC EDUCATION

<i>M. Galkina, N. Mikhaylov.</i> PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS AT THE DEPARTMENT OF DECORATIVE AND APPLIED ARTS	100
OUR AUTHORS	104

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 372.882

Абрамовская Л.Н.

Институт художественного образования РАО (г. Москва)

ОТ ЧТЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ ЧТЕНИЯ: УРОК ЛИТЕРАТУРЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. Современный урок литературы предъявляет новые требования к организации чтения. Чтение в современной школе должно стать не только средством получения информации, но и способом нравственного и эстетического воспитания. Смещение акцентов с процесса передачи информации на развитие способностей самостоятельно извлекать ее заставляет учителя пересмотреть способы презентации информации на уроке, переосмыслить традиционные методы работы, дополнить их, сочетать возможности вербальных и визуальных средств обучения.

Ключевые слова: культура чтения, читатель, мотивация чтения, средства обучения, эмоции, логика.

L. Abramovskaya

Institute of Art Education of the Russian Academy of Education, Moscow

FROM READING TO THE CULTURE OF READING: A LESSON OF LITERATURE AT A MODERN STAGE

Abstract. A modern lesson of Literature on a literature lesson raises new demands for organizing the process of reading. Therefore, reading in modern school should become not only the source of getting information but also the method of moral and ethic education. Nowadays the focus has shifted from the process of transmitting information to the development of skills enabling the reader to find information. It makes a teacher reconsider the traditional methods of work, make them complete and combine capabilities of verbal and visual training aids.

Key words: culture of reading, a reader, reading motivation, training aids, emotions, logic.

Вопросы организации чтения учащихся являются актуальными для методической науки не только XXI в., но и XX, и даже XIX в. На разных этапах развития педагогической мысли исследователи обращались и к проблеме

выбора произведений для чтения, и к попытке создания модели анализа произведения, делая акцент то на развитии эмоциональной сферы читающего, то на логически структурированном объяснении авторской концепции. Разность подходов в решении обо-

© Абрамовская Л.Н., 2014.

значенного вопроса свидетельствует о единстве взглядов на необходимость чтения как средства обучения, как средства воспитания и саморазвития.

На обязательности последовательного приобщения к чтению настаивает М.Л. Гаспаров, потому что литература «отвечает человеческой потребности в прекрасном. И наука, и искусство делают одно и то же: упорядочивают для человеческого сознания бесконечный (т. е. беспорядочный) мир действительности. Только наука при этом обращается к разуму человека, а искусство к чувству – точнее к тому неопределимому чувству, которое называется “эстетическим”» [2, с. 29]. Е.С. Романичева считает, что «содержанием приобщения школьников к чтению является развитие их читательской активности и позитивного отношения к себе как читателю, к обществу как носителю “книжной культуры”, к тексту как к сложной иерархической системе культуры» [6, с. 21]. Обосновывая технологию «встречного движения», исследователь подразумевает организацию уроков внеклассного чтения и изучение произведений, актуальных для подростка по нескольким критериям, среди которых отмечается правдивость изображения современной действительности, акцентирование проблем, доступность языка.

На стратегическом подходе к воспитанию культуры чтения настаивает Н.Н. Сметанникова [8], говоря о необходимости создания мотивационной базы, позволяющей ученику осознать, что чтение – основа самообразования, ключ не только к дальнейшему образованию, но и к полноценной, социально активной жизни. Таким образом, приобщение к чтению может помочь

современным школьникам не только ориентироваться в непрерывном потоке меняющейся информации, но и сохранить причастность к непреходящим ценностям мировой культуры. Предложенные А.А. Леонтьевым [5, с. 40] четыре направления руководства чтением не потеряли значимости. Это 1) воспитание потребности в чтении; 2) расширение содержания чтения и направленности читательских интересов; 3) совершенствование культуры чтения; 4) организация информационного потока, целевая ориентация определенного типа книги на определенную категорию читателей.

Надо понимать, что осуществление подобного руководства требует применения методов деятельностного, коммуникативного подхода – средств современной дидактики, способных обеспечить уровневое восприятие художественного текста. Выделяя составляющие процесса восприятия, предполагающие собственно чтение, включение психических процессов (зрительных, слуховых, осязательных ощущений и памяти), эмоциональных реакций (сопереживания, радости, волнения, страха и т. д.), осмысление содержания и художественной формы, мы понимаем, что процесс этот глубоко личностный, индивидуальный. Именно поэтому важно воспитать читателя, готового понимать, общаться, наслаждаться и т. д. Это станет возможным при условии, если и автор, и читатель владеют знаниями о языке художественной литературы. При этом автор использует средства языка для фиксации своего опыта, а читатель должен концентрировать внимание на «раскодировании» языковых единиц с целью выделения смысла, передава-

емого с их помощью. Таким образом, умение читать становится средством обучения лишь в первой своей позиции, когда преследуется исключительно прагматическая цель извлечения информации. Как отмечает В.Я. Аскарова, именно такой подход доминирует в последнее десятилетие: «читать, чтобы научиться делу», т. е. побеждает идея прагматизма при мотивации чтения как деятельности [1].

При таком подходе к чтению становится очевидным, что надо говорить не только об ориентированности, направленности читательских предпочтений, но и о формировании школьника-читателя, способного общаться с помощью книги, познавать себя и духовно обогащаться. Воспитание культуры чтения – длительный, но необходимый процесс. Ученые, педагоги, отмечая низкий уровень духовной культуры молодого поколения, напрямую связывают это с падением роли словесного искусства в жизни общества, со снижением интереса к чтению высокохудожественных произведений, с невнимательным отношением учителя и учащихся к языку литературного произведения, с постижением смысла произведения искусства без освоения эстетической семантики художественной формы. Изучение художественного произведения, грамотно организованное учителем на уроке, предполагает кропотливую работу с лексикой, акцентирование внимания на тех средствах, которые и создают художественный образ. Однако организовать подобную работу на уроке становится все сложнее и сложнее, так как «способ мышления современного подростка уже воспитан другой стихией». По мнению А.Г. Гутова, это стихия

визуальности, которая представляет возможным переход от слова звучащего к «слову видимому» [4, с. 25].

Методикой преподавания литературы накоплен огромный опыт в применении наглядных средств обучения. Это и прием сопоставления литературного произведения с иллюстрациями к нему, суть которого «заключается в сопоставлении словесного образа с его интерпретацией художником в виде иллюстрации к тексту литературного произведения» [7, с. 236]. При этом происходит сложная аналитическая работа, когда ученик получает представление о точке зрения другого человека на описанную ситуацию и ее участников. Видение художника и собственное видение читателя сталкиваются, что является толчком для создания проблемной ситуации и обращения к тексту для прояснения собственных впечатлений и представлений. Так взаимодействуют читательская деятельность (конкретизация и осмысление образов) со зрительной деятельностью (восприятие и осмысление образов, созданных художником), что, безусловно, стимулирует познавательную активность ученика. Активное использование элементов визуального ряда на уроках литературы, однако, не должно поставить под сомнение ценность организованного на уроке диалога учителя и ученика, ученика и автора произведения. Сочетание воздействия вербального (слова художника) и визуального открывает современному школьнику пути самовыражения в той форме, которая более всего отвечает его внутреннему «я» в условиях меняющегося времени.

В VIII классе на первом уроке по изучению комедии Н.В. Гоголя «Ревизор»

учитель знакомит учащихся с биографией писателя. Можно предложить рассказать историю знакомства писателя с картиной К. Брюллова «Последний день Помпеи». Н.В. Гоголь назвал ее «всемирным созданием», потому что она «слишком касается жизни человека». Писатель нашел много общего между этой картиной и созданной им комедией. Попробуем вместе с учениками найти ответы на вопросы, что могло так взволновать писателя, какую связь увидел Гоголь между жителями провинциального городка средней России, незнакомыми с геологическими катаклизмами, и скованными ужасом смерти итальянцами. Мысль писателя ищет закономерность исторического развития и находит ее в идее сопряжения всех явлений в общие группы. Страшное раздробление жизни преодолевается страхом смерти (картина К. Брюллова) или страхом разоблачения (комедия «Ревизор»). Вопрос о движущей силе страха будет обсуждаться на следующих уроках, а пока ученикам предлагается совершить экскурсию по «сборному городу всей темной стороны». Класс разбивается на группы, объявляется маршрут поездки (изображение на доске), регламентируется время подготовки. Одна группа – это пассажиры коляски, следующей от остановки к остановке («Почта», «Городская больница» и т. д.). На каждой остановке экскурсанты задают вопросы «служащим». В конце урока оформляется вывод: создана картина города Н. Таким образом, у учащихся на уроке должно сформироваться представление об общественной жизни и управлении и общности интересов чиновников. Урок был построен на осознании категории «об-

щее» и таланта Н.В. Гоголя, который «решился собрать в одну кучу все дурное в России..., все несправедливости, какие делаются в тех местах и в тех случаях, где больше всего требуется от человека справедливости, и за одним разом посмеяться над всем» [3, с. 428].

Одним из ведущих приемов работы учителя на уроке является беседа. Она используется на разных этапах урока и предполагает вопросно-ответную форму работы с целью активизации деятельности учащихся на уроке. Беседа пройдет более эффективно, если вопросы и ответы фиксировать на доске в виде графиков, схем, рисунков. Приведем несколько примеров. На обобщающих уроках по изучению повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» использовалась вариация схемы «фишбоун». Основой для схемы является изображение рыбьего скелета. В голове скелета зафиксируем проблему, которая рассматривается на уроке. На самом скелете есть верхние и нижние косточки. На верхних косточках отмечаются причины возникновения проблемы, на нижних выписываются факты. Такую схему удобно использовать, когда проблема плохо поддается структурированию и значителен объем фактов, подтверждающих наличие проблемы.

В начале урока были приведены слова М.И. Цветаевой о том, что в «Капитанской дочке» одно действующее лицо – Пугачев. Этот этап урока можно было считать актуализацией изученного и одновременно «вызовом», так как коллективно была составлена схема, отражающая представления о Пугачеве как государственном преступнике (история) и одновременно как о народном заступнике (фоль-

клор). Проблемная ситуация оказалась сформулированной. Какова правда А.С. Пушкина? Противоречит ли она озвученным «правдам»? Логика урока заставила проанализировать представленные А.С. Пушкиным в повести портреты Пугачева, подчинив их принципу метаморфозы. Так было введено новое понятие, а в тетрадях учащихся появились записи: *бродяга и царь, настоящее и ненастоящее имя* и т. д. Эта работа выполнялась в парах. Завершила этот этап работы фраза из повести: «то ли волк, то ли...» Учащиеся восстанавливают эту фразу из главы «Вожатый», дописывая слово *человек*, и говорят о неслучайности антитезы. Вывод о правде А.С. Пушкина, сделанный учениками, вносится в схему: А.С. Пушкин видит в Пугачеве человека. И эта правда не противоречит уже сказанному: человек может быть разным. В том, что человечность – черта Пугачева, мы убедились через анализ сцены двух советов (Зачем А.С. Пушкину нужна параллельность в изображении сцен?) и работу с пословицей «Долг платежом красен», которую произносит Пугачев в XI главе. После объяснения смысла пословицы на бытовом материале учащимся было предложено заполнить схему: что сделал Гринев для Пугачева и Пугачев для Гринева. Перевес оказался в пользу Пугачева. Оказалось, что для понимания личности Пугачева заданные рамки тесны. На заключительном этапе урока был поставлен вопрос, прозвучавший в теме. Письменные ответы на вопросы констатировали понимание логики художественного произведения: вымысел не может заменить исторической правды и понятия, но он инициирует мысль в попытках поиска

истины, потому что на уроке учащиеся убедились, что «правд» может быть несколько, а истина одна.

Разбудить читателя, воспитать вдумчивого читателя, сформировать круг читательских интересов – задача современного урока. И решение ее связано не только с поиском новых методических приемов. Сочетание вербального восприятия, пробуждающего эмоциональное начало в ребенке, с работой воображения, активизированного не только словом, но и зрительным рядом, способствует формированию культуры чтения, расширяет познавательные возможности ребенка, ведет к созданию нового, открывает пути к постижению пространства художественного произведения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аскарова В.Я. Динамика концепции российского читателя (конец X – начало XXI вв.). – СПб, 2003. – 426 с.
2. Гаспаров М.Л. Филология как нравственность. – М., 2012. – 283 с.
3. Гоголь Н.В. Авторская исповедь // Н.В. Гоголь Собрание сочинений в 7 т. – М., 1978. – Т. 6. – С. 420–454.
4. Гутов А.Г. О словесном и визуальном в обучении // Литература в школе. – 2007. – №9. – С. 25–26.
5. Проблемы социологии и психологии чтения. – М., 1975. – 196 с.
6. Романичева Е.С. «Встречное движение» как новая технология приобщения школьников к чтению // Литература в школе. – 2013. – №3. – С. 19–22.
7. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования. – М., 2007. – 416 с.
8. Сметанникова Н.Н. Чтение в школе и обществе: взаимосвязи и партнерские отношения // Школьная библиотека. – 2005. – №4. – С. 20–24.

УДК 378.1

Гришаева Ю.М.*Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова*

О РОЛИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В статье представлен анализ соотношения существенных особенностей экологического и профессионального образования студентов в условиях гуманитарного вуза; показана взаимосвязь методологии формирования экологической культуры и становления профессиональной компетентности специалиста; доказано, что эколого-профессиональная компетентность есть проявление экологической культуры личности в своей профессиональной деятельности; раскрыты основания для интеграции содержания экологического и профессионального образования студентов-гуманитариев; обоснован тезис о том, что формирование оптимальной стратегии взаимодействия человека и окружающей среды есть важнейшая задача образования как целенаправленного процесса развития нравственно-духовной сферы личности.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, профессиональное образование, профессиональная компетентность, эколого-профессиональная компетентность.

J. Grishaeva*M.A. Sholokhov Moscow State University for Humanities*

ON THE ROLE OF ECOLOGICAL EDUCATION IN DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SPECIALIST

Abstract. The article presents the analysis of essential features of ecological and professional education of students at a university; shows the interrelation of the methodology of developing ecological culture and of the formation of a professional competence of a specialist. The author proves the fact that ecological and professional competence is the manifestation of ecological culture of a person in his professional activities. The reasons for the integration of ecological content and professional education of students at the faculties of humanities are disclosed. The author substantiates the idea that the formation of the optimal strategy of interaction between a man and the environment is the most important task of education as a purposeful development of moral and spiritual realm of a person.

Key words: ecological education, ecological culture, professional education, professional competence, ecological and professional competence.

Высшее профессиональное образо-

вание в современных условиях следует рассматривать как важнейшее звено в цепи непрерывного образования личности – ее образования в течение всей жизни. С.Я. Батышев и А.М. Новиков отмечают: «“Лестница” развития личностной сферы человека есть после-

© Гришаева Ю.М., 2014.

Статья подготовлена при поддержке РГНФ «Экология человека: фактор культуры. Развитие экологической культуры детей и молодежи в информационном обществе» (номер проекта 13-06-00479).

довательное движение человека ко все более высоким достижениям в своем образовательном уровне по следующим ступеням: ступень достижения элементарной и функциональной грамотности; ступень достижения общего образования, на которой человек приобретает необходимые и достаточные знания об окружающем его мире и овладевает наиболее общими способами деятельности; ступень профессиональной компетентности; ступень овладения широко понимаемой культурой, когда человек не только осознает те материальные и духовные ценности, которые оставлены ему в наследство предшествующими поколениями, но и способен адекватно оценивать свое личное участие в развитии общества; ступень формирования индивидуального менталитета личности» [6, с. 10]. В общем виде этапы восхождения по пути личностного развития они представляют в виде следующей логической цепочки: «грамотность (общая и функциональная) – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет» [6, с. 11].

В связи со сказанным выше можно заключить, что профессиональная компетентность есть условие и этап формирования общей культуры личности. Экстраполируя данный тезис на категории нашего исследования, определим, что эколого-профессиональная компетентность специалиста выступает условием становления и развития его экологической культуры в профессиональной сфере.

Ориентируясь на предмет нашего исследования, которым является педагогическая концепция формирования эколого-профессиональной компетентности студентов в условиях

гуманитарного вуза, рассмотрим сущность понятия «профессиональная компетентность специалиста».

Профессиональная компетентность является результатом профессионального обучения специалиста в образовательном учреждении профессионального образования. Профессиональное образование рассматривается сегодня согласно Федеральному закону от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» как «вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии и специальности» [11]. Профессиональное обучение в этом же законе определено как «вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий)» [11].

Руководствуясь действующими ФГОС ВПО [8; 9; 10], под профессиональной компетентностью выпускника вуза мы понимаем его способность и готовность к профессиональной деятельности, включающей владение на необходимом уровне общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными компетенциями, а также минимальный опыт деятельности в профессиональной сфере. Таким

образом, компонентами профессиональной компетентности специалиста выступают группы компетенций (ОК – общекультурные компетенции; ОП – общепрофессиональные компетенции; ПК – профессиональные компетенции), заключающие в себе потенциал для формирования профессионально-значимых качеств личности, опыта профессиональной деятельности и профессионально-предметных знаний (личностно ориентированный, практико-ориентированный и предметно ориентированный уровни образовательного процесса).

Какова роль экологического образования в становлении профессиональной компетентности будущего выпускника гуманитарного вуза?

Согласно государственной стратегии «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации до 2030 года», одной из основных задач государственной политики в области экологического развития выступает формирование экологической культуры, развитие экологического воспитания и образования. В качестве основных механизмов реализации поставленных в документе задач, предусмотрены: «Формирование у всех слоев населения, прежде всего у молодежи, экологически ответственного мировоззрения»; «Включение вопросов охраны окружающей среды в новые образовательные стандарты; обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные образовательные стандарты соответствующих

требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся; государственная поддержка деятельности образовательных учреждений, осуществляющих обучение в области охраны окружающей среды...; включение вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и воспитания в государственные, федеральные и региональные программы» [4].

Очевидно, что формирование оптимальной стратегии взаимодействия человека и окружающей среды есть сверхзадача образования как целенаправленного процесса развития нравственно-духовной сферы личности. Высшее профессиональное образование – важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающей достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать [5, с. 10]. Следует отметить, что отвечая на объективные тенденции модернизации современного высшего профессионального образования, оно также призвано решать задачи подготовки кадров, не имеющие прямого отношения к конкретной профессиональной деятельности, но вместе с тем, существенно влияющие на ее эффективность, а именно [5, с. 10]:

- формирование у студентов умений целостного восприятия окружающего мира и ощущения единства с ним, а также целостного восприятия процесса и результата деятельности;
- овладение технологиями приня-

тия оптимальных решений, умениями адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной возникшей в ходе деятельности ситуации, предупреждать негативные последствия чрезвычайных событий;

– овладение культурой системного подхода в деятельности и важнейшими общеметодологическими принципами ее организации, овладение принципами конструирования устойчивых систем, а также формирование у будущего выпускника вуза толерантности в суждениях и деятельности.

Очевидно, что все перечисленные выше профессиональные задачи тесно переплетаются с задачами собственно экологического образования студентов в условиях гуманитарного вуза. Во-первых, экосистемная методология познания окружающей действительности позволяет увидеть в каждом объекте познания не только его собственную сущность, но и нацелена в большей мере на раскрытие взаимосвязей объекта с окружающим миром, на изучение законов устойчивого («поддерживаемого») существования и развития объекта, на понимание механизмов регуляции оптимального взаимодействия исследуемого объекта и окружающего мира. Экосистемная методология познания позволяет систематизировать, иерархизировать все изучаемые объекты и выделить между ними взаимосвязи. Очень важно понимать в данном ключе, что «Все связано со всем» (Б. Коммонер), и новое постнеклассическое экологическое мышление основано на экосистемном принципе восприятия, изучения, понимания окружающего мира и места в нем Человека.

Во-вторых, антиципация как предвидение результатов эколого-профессиональной деятельности выступает необходимым этапом в принятии экологически адекватного решения. В связи с этим, в ходе экологически ориентированного проектирования какой-либо деятельности специалист должен применять гибкие технологии, связанные с мониторингом, оценкой и прогнозированием горизонта событий (последствий принимаемого решения).

В-третьих, экологическая культура основана, несомненно, на системном понимании человеком своего места и своей роли (своих функций) в глобальной экосфере. С нашей точки зрения, эколого-профессиональная компетентность есть, по существу, проявление экологической культуры личности в своей профессиональной деятельности. В основе системного подхода лежит исследование объектов как систем, он ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта и обеспечения его механизмов, на выявление многообразных типов связей структуры сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину. Под экологической культурой в нашем исследовании подразумевается качественно новая культура личности, наполняющая свойства ее отношений с окружающей социоприродной средой конкретным ценностным и системным содержанием: «Неизбежно укрепление культурологического подхода в экологии человека, культурологического ракурса исследования проблем экологии человека. Новый культурный код – это единственный ключ от парадоксально замкнутого круга, в котором человек создает эко-

логическую опасность, а затем решает проблемы экологической безопасности. Проблемы экологии человека не решаемы вне проблем развития экологической культуры личности» [1, с. 22]. «Экологически культурная личность», в свою очередь, представляется нам не только как уникальный обладатель, но и как активный *созидатель* субъективной экологической культуры в направлении развития и обогащения ее внутреннего рефлексивного содержания и внешних деятельностно-практических (в том числе, в профессиональной сфере) проявлений.

В трактовках эколого-профессиональной компетентности и эколого-ориентированной деятельности мы опираемся на исследования А.В. Иващенко, В.И. Панова, С.Н. Глазачева, А.В. Гагарина [2; 3], в соответствии с которыми под эколого-профессиональной компетентностью мы понимаем качество профессиональной компетентности специалиста гуманитарного профиля, организующее его способность и готовность к эколого-профессиональной деятельности. Под эколого-ориентированной деятельностью мы понимаем деятельность, имеющую эколого-практические, природоохранные и природосохранные цели. Включение личности в эколого-ориентированную деятельность выступает основным (системообразующим) фактором экологического образования, которое позволяет в полной мере использовать экологические, педагогические и психологические принципы и закономерности формирования эколого-ориентированного мировоззрения.

В контексте данного рассуждения можно сформулировать следующий вопрос: принимая во ФГОС высшего

профессионального образования по тому или иному направлению подготовки комплекс компетенций как нормативных критериев подготовки выпускника, можно ли прогнозировать присвоение личностью адекватного опыта, иными словами, каким образом обусловлена взаимосвязь между заданными компетенциями и процессом формирования адекватного сознания, мышления, поведения? Можно предположить, что деятельностная модель, являющая собой основу компетентностного подхода, необходимо формирует сознание личности. С другой стороны, сама личность, имея ценностные установки, опыт предшествующей деятельности, накопленные знания, трансформирует, «созидает» получаемый опыт. Здесь мы согласны с Н.К. Сергеевым, В.В. Сериковым, которые в своей книге «Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе» пишут: «...под овладением деятельностью в строгом смысле слова понимается принятие адекватного смысла этой деятельности (ее целей и ценностей), овладение ее ориентировочной основой и опытом ее выполнения <...> нельзя по-настоящему заниматься наукой, искусством, педагогикой, управлением человеческими общностями, социальной работой, если эти виды деятельности не становятся сферой жизненного смысла и самоопределения для исполнителя» [7, с. 89].

Таким образом, существенные особенности овладения личностью конкретным видом профессиональной деятельности тесно взаимосвязаны со спецификой и содержанием экологического образования, особенностями формирования эколого-профессио-

нальной компетентности специалиста как готовности и способности осуществлять системную, основанную на этическом (экологическом) императиве, а также с применением современных технологий принятия оптимальных решений, эффективную эколого-ориентированную профессиональную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вагнер И.В., Глазачев О.С., Глазачев С.Н. Фактор культуры в проблемном поле экологии человека: информационное общество и экологическая культура / Ю.М. Гришаева // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова: серия «Социально-экологические технологии». – М., 2013. – №2. – С. 21–37.
2. Гагарин А.В., Глазачев С.Н. Экологическая акмеология: педагогическая адаптация: учебное пособие / А.В. Гагарин, С.Н. Глазачев. – М., 2012. – 240 с.
3. Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. Экологоориентированное мировоззрение личности: Монография / А.В. Иващенко, В.И. Панов, А.В. Гагарин. – М., 2008. – 422 с.
4. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://special.kremlin.ru> (дата обращения: 03.12.2013)
5. Попков В.А., Коржув А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В.А. Попков, А.В. Коржув. – М., 2004. – 432 с.
6. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – Издание 3-е, перераб. – М., 2009. – 456 с.
7. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: Монография. – М., 2013. – 364 с.
8. ФГОС ВПО для направления 050100 «Педагогическое образование», (квалификация (степень) – бакалавр), утвержденный Минобрнауки и науки РФ 22.12.2009 г. № 788. [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф>. (дата обращения: 03.12.2013)
9. ФГОС ВПО по направлению подготовки 032700 Филология (квалификация (степень) – бакалавр), утвержденного Приказом Министерства образования и науки РФ от 14 января 2010 г. № 34 [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф>. (дата обращения: 03.12.2013)
10. ФГОС ВПО по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) – бакалавр), утвержденного Приказом Министерства образования и науки РФ от 20 мая 2010 г. № 544 [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф>. (дата обращения: 03.12.2013)
11. Федеральный закон от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф>. (дата обращения: 03.12.2013)

УДК 373

Осипенко Л.Е.*Московский городской педагогический университет***ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБЫДЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. В работе показано, что при организации учебных исследований с дошкольниками следует опираться на ранее сформированные у них обыденные представления, постепенно трансформируя их в сторону научных. В ходе обучения необходимо препятствовать формированию искаженных представлений дошкольников, их веры в «сверхъестественные силы» при помощи осмысления эффективности научного стиля мышления, а также благодаря использованию эмпирических методов научного познания, позволяющих не только феноменологически осознать суть исследуемого процесса или явления, но и возможности их зрительно «проиграть». В качестве методологии исследования использована теория персональных конструктов Дж. Келли, а также «принцип фальсификации» К. Поппера. Представленный опыт апробирован в лаборатории обогащения содержания образования в дошкольных образовательных учреждениях ГБОУ СОШ № 587 г. Москвы. **Ключевые слова:** научный стиль мышления, исследовательская деятельность дошкольников, обыденные представления, персональные конструкты, зрительные образы.

L. Osipenko*Moscow City Pedagogical University***TRANSFORMATION OF PRESCHOOLERS' ORDINARY NOTIONS**

Abstract. It is shown that the organization of educational research with preschool children should be based on their previously formed ordinary notions, gradually transforming them into scientific ones. While teaching it is necessary to prevent the development of preschool children's distorted perceptions, as well as their belief in "supernatural". It can be done with the help of teaching them to try to understand the effectiveness of a scientific style of thinking, and with the use of empirical methods of scientific knowledge, allowing not only to comprehend phenomenologically the essence of a process or a phenomenon, but enabling them to "perform" them visually. As a research methodology the author used J. Kelly's theory of personal constructs, as well as Karl Popper's 'principle of falsification'. The experience introduced was tested in the laboratory of enriching the content of education in pre-school educational institutions SEI school № 587 in Moscow.

Key words: scientific way of thinking, preschoolers' research activities, ordinary notions, personal constructs, visual images.

Исследовательская деятельность по естественным наукам предполагает не только восприятие ребенком окружающего мира, но и попытки его объяснения на основе ранее усвоенных

понятий. Это приводит к тому, что «дети часто уже перед занятиями имеют свои представления о том, как что-либо функционирует или почему что-то происходит именно так, а не иначе» [5, с. 5]. Например, еще до проведения

© Осипенко Л.Е., 2014.

исследования «Почему плавает большой и тяжелый корабль?» дошкольники уже имели собственные суждения по данному вопросу: «Потому что он широкий», «Потому что он сделан из дерева, а дерево не тонет в воде», «Потому что в нем нет дыр», «Потому что работают моторы» и пр.

Очевидно, что их суждения содержат искажения, неточности, противоречия, но вместе с тем они обеспечивают детям эффективное приспособление к действительности, успешное решение жизненных проблем.

В лаборатории обогащения содержания образования, созданной на дошкольной ступени в ГБОУ СОШ № 587 г. Москвы под руководством профессора А.И. Савенкова, экспериментально апробирована исследовательская модель обучения дошкольников. Ее особенность заключается в том, что при проведении исследований с дошкольниками мы опирались на ранее сформированные у них обыденные представления, поскольку, как отмечает С.Г. Воркачев, в обыденном познании «в рудиментарном или зачаточном состоянии присутствуют “дички” всех бывших, существующих и будущих научных теорий, верных и ошибочных» [2, с. 84]. Однако наша задача состояла в том, чтобы «вписать» в сознание дошкольников научные представления, а для этого необходимо было, чтобы они заметили пробелы в собственных знаниях, отказались от уже имеющихся у них обыденных представлений или изменили их.

Чтобы понять логику наших действий, считаем необходимым изложить основные подходы с позиции теории персональных конструктов (Дж. Келли). Кратко их суть состоит в следующем.

В ходе исследования ребенком осуществляется перцептивное восприятие нового материала с помощью определенных понятийных систем, или, как их назвал Дж. Келли, «персональных конструктов» [4]. По своему содержанию они представляют собой идеи, понятия, суждения, которые использует ребенок для осознания, интерпретации или предсказания собственного опыта.

Осмысление характеристик исследуемых ребенком объектов, процессов, явлений окружающего мира происходит в терминах схожести и контраста («холод – жара», «белый – черный», «благовоние – зловоние» и т. д.). Поэтому важнейшим атрибутом персональных конструктов является их дихотомичность, закрепляющая типичный для субъекта способ оценки событий по принципу «да – нет». Сходство формирует одноименный полюс конструкта, различие – полюс контраста. Конструкт позволяет субъекту отличить событие, непохожее по выделенному признаку на два другие события, сходные по тому же признаку.

Если персональный конструкт помогает прогнозировать жизненные ситуации, то ребенок сохраняет его. Если прогностическая эффективность конструкта мала, то он подвергается пересмотру или вовсе отбрасывается.

Глубина и правильность объяснения ребенком увиденного во многом будет определяться взаимодействующим между собой перечнем конструктов, которые существуют в виде определенной структуры, позволяющей ребенку путем категоризации «встраивать» новые знания в систему уже существующих знаний, а значит, пони-

мать изучаемое явление или процесс, получать возможность предсказывать связанные с ними явления окружающей действительности [1, с. 4].

Возвращаясь к ответам детей, еще раз отметим, что необходимо было, чтобы они усомнились в правильности выдвинутых ими гипотез. Для этого мы опирались на «принцип фальсификации», сформулированный К. Поппером. Он считал, что научными могут быть признаны только положения, опровергаемые эмпирическими данными [6]. Например, Павел К. считал, что корабль плавает, потому что он широкий. Мы предлагали ему сделать и испытать, будет ли плавать «узкий» кораблик, сделанный им, например, из пластилина или бумаги.

Данный опыт позволил усомниться в собственных представлениях и Еве С., утверждавшей, что корабль не тонет, поскольку он из дерева.

Сделав большое количество отверстий немного выше ватерлинии, мы убедили и Полину А. в том, что корабль плавает не только потому, что в нем нет дыр.

Фрагмент из документального фильма по празднованию Дня военноморского флота [7] позволил убедить Анну В., что даже на причале с выключенными моторами большие корабли не тонут.

После того, когда дети убедились в ошибочности своих представлений, им была сообщена краткая теория плавания тел с использованием терминов «выталкивающая сила», «плотность» (густота) тел.

Однако оперирование незнакомыми для ребенка конструктами всегда проблематично, и если они не связаны с его опытом, то он склонен вообще от-

казаться от формирования любых новых конструктов на базе угрожающего контекста. Как отмечает О.Е. Баксанский, «угрожающий контекст действует на индивида, заставляя его “крепче цепляться” за принятые способы интерпретации и в ущерб экспериментированию. Это приводит к тому, что субъект возвращается к инфантильным формам реагирования, отказываясь от более зрелых» [1, с. 37].

Для расширения диапазона применения новых персональных конструктов, включающих приведенные выше научные термины, необходимо показать, что с их помощью можно легко объяснить много интересных явлений. Например, мы набирали в емкость воду и опускали туда свежее сырое яйцо. Оно потонуло, поскольку намного тяжелее воды. Однако постепенно добавляя в кастрюлю насыщенный соляной раствор, изумленные обучающиеся увидели, что в соленой воде яйцо начинало всплывать, поскольку промежутки между частицами воды заполняли частицы соли, и раствор становился все гуще, т. е. его плотность возрастала. Когда плотность раствора стала равной плотности погруженного в него яйца, оно всплыло.

Те из ребят, которые когда-то побывали на Мертвом море, с легкостью объяснили, почему в нем невозможно утонуть. Как отметил Павел К.: «Потому что оно очень соленое (вернее, плотность соленой воды большая, больше, во всяком случае, чем плотность человека)». Очевидно, что в сознание дошкольников логично вошло понятие плотности как «густоты», а также условия плавания тел.

В качестве эффективности нашего подхода приведем ответы дошкольни-

Таблица 1

Трансформация обыденных представлений дошкольников

Имя ребенка	Ответы дошкольников до экспериментального обучения	Ответы дошкольников после экспериментального обучения
Павел К.	Потому что он широкий	Он большого объема, поэтому вода его сильно выталкивает
Ева С.	Потому что он сделан из дерева, а дерево не тонет в воде	Из-за размеров и формы, из-за того, что плотность корабля меньше, чем плотность воды
Полина А.	Потому что в нем нет дыр	Потому что вода его выталкивает, в корабле содержится воздух, который как-то связан с густотой, и все это не дает кораблю тонуть
Анна В.	Потому что работают моторы	Надо смотреть, из какого материала покрывка корабля состоит. Ее плотность должна быть меньше плотности воды. И соленая вода сильно вытолкнет корабль. Хотя и речная тоже вытолкнет

ков на вопрос «Почему не тонут большие корабли?» до экспериментального обучения и после него.

Приведенные в таблице ответы позволяют утверждать, что после занятий представления дошкольников о материале, форме и размере исследуемого объекта закрепляются и дифференцируются. Некоторые из них дополнительно привлекают представление о плотности, сравнивая, например, плотность корабля с плотностью воды или же вес вытесненной воды с весом корабля (вытеснение судна).

В настоящее время, когда весьма значима роль религии в воспитании подрастающего поколения, телевиде-

ние просто «пестрит» «битвами экстрасенсов», «виртуальными целителями» здоровья, все эти составляющие не могут не влиять на формирование искаженных обыденных представлений дошкольников, их веру в сверхъестественные силы. Препятствовать этому может осмысление ребенком эффективности научного стиля мышления, например, «доверять, но проверять», в том числе, и, казалось бы, очевидные факты. Так, мы предлагали обучающимся сравнить «на глаз» несколько отрезков, используя в одном случае «усики» на конце отрезка (рис. 1).

Отметим, что использование косых штриховок и других добавлений, не

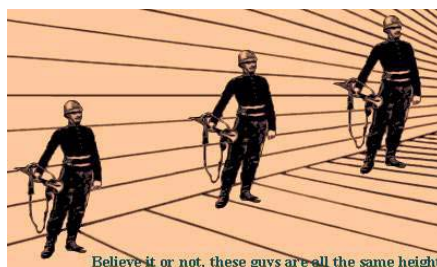
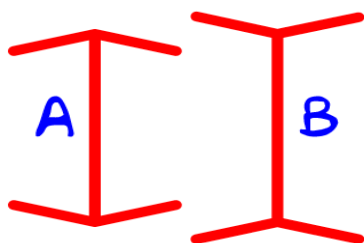


Рис. 1. Оптические иллюзии

входящих в состав предмета, позволяет создать «оптические иллюзии». Избавиться от них можно, например, измерив линейкой длину отрезков, изображенных на рисунке, и убедиться, что они равны.

Очень часто создаются иллюзии движения неподвижных предметов. Так, когда мы смотрим из окна вагона, нам кажется, что поезд стоит, а поля, деревья и дома движутся, и только тряска вагона мешает поддаться этому обману.

«Развенчивать» обыденные представления дошкольников также позволяет экспериментирование. Например, не таким простым даже для некоторых взрослых является ответ на вопрос: «Какого цвета свет?» Чтобы ответить на него мы предлагали ребятам разделить круг на семь одинаковых секторов и раскрасить их в цвета, аналогичные цветам радуги. Если вставить в центр круга карандаш и раскрутить волчок, цвета сольются и диск будет казаться практически белым.

Еще одной интересной находкой, направленной на трансформацию обыденных представлений дошкольников, является демонстрация различных научных фокусов. Например, совсем несложно изготовить «картезианского водолаза». Для этого необходимо взять пластиковую бутылку объемом 1,5-2 л. с пробкой и заполнить ее практически доверху водой. Затем необходимо опустить в бутылку опрокинутую пробирку (или пипетку), частично заполненную водой, таким образом, чтобы пробирка плавала «вверх дном» в незакрытой бутылке (рис. 2).

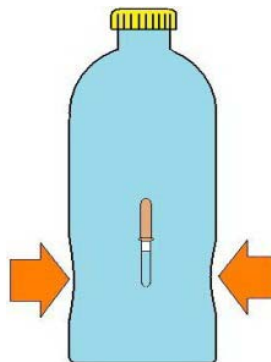


Рис. 2. Картезианский водолаз

Плотно завинтим пробку – и картезианский водолаз готов к демонстрации «фокуса». Сожмем бутылку руками, и водолаз начнет погружаться. Отпустим – он поднимется со дна к поверхности. Немного поупражнявшись, легко добиться того, чтобы он зависал на любой глубине «по щучьему велению, по нашему хотению». Продемонстрировав несколько раз подобный фокус, следует предложить ребятам проделать его самостоятельно, а потом разобрать физику процесса плавания и погружения водолаза, обращая внимание детей, что здесь никакой магии, а всего лишь «ловкость рук» и знание законов физики.

В лаборатории обогащения содержания образования показало свою эффективность использование лабораторного оборудования трансформации обыденных представлений дошкольников. Например, сначала воспитатели показали настоящий спектакль на сцене театра теней (рис. 3), продемонстрировав, что человеческую фигуру и различные очертания животных можно изобразить, используя возможности света и тени [8].

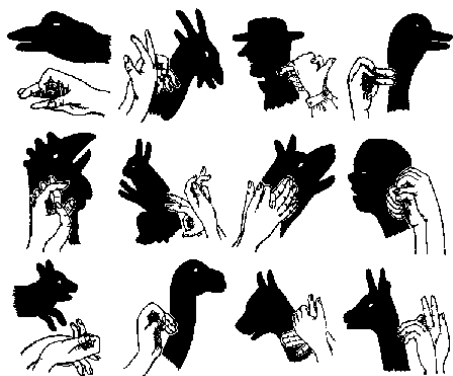


Рис. 3. Театр теней

На следующем занятии мы использовали комплект лабораторного оборудования по изучению оптических явлений, показывая, что «тайна света и тени» – это всего лишь знание и умелое использование законов физики. А опыты, проводимые самим детьми, стали тому наглядным подтверждением.

Считаем необходимым подчеркнуть еще один важный момент. В развитии научных представлений дошкольников значимую роль должны играть зрительные образы, поскольку именно в них они могут усвоить какое-либо научное понятие. Это свойство человеческого ума М. Мамардашвили охарактеризовал как «наглядность ненаглядности», т. е. человек в силу своей природы привязан к визуальной форме мышления. Как отмечает С.Г. Кара-Мурза, в сознании всплывают лишь те решения, которые «проиграны» зрительно [3].

Таким образом, при организации исследований с дошкольниками следует опираться на ранее сформированные у них обыденные представления. Однако, чтобы «вписать» в сознание ребенка научные представления, необ-

ходимо продемонстрировать пробелы в его знаниях, а также с помощью наглядных примеров убедить, что научные понятия позволят ему объяснить много интересных явлений. Игнорирование данного условия приведет к тому, что все новое будет восприниматься ребенком как «угроза» и он невольно возвратится к инфантильным формам реагирования.

Препятствовать формированию искаженных обыденных представлений дошкольников может осмысление ими эффективности научного стиля мышления, например, использование эмпирических методов научного познания, позволяющих не только феноменологически осознать суть исследуемого процесса или явления, но и зрительно их «проиграть».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баксанский О.Е. Проблема понимания и принятия естественно-научного объяснения природы. Научное познание и здравый смысл. Обыденные, научные и социальные репрезентации познания. – Саарбрюкен, 2012. – 435 с.
2. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М., 2004. – 236 с.
3. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М., 2000. – 864 с.
4. Келли А.Дж. Теория личности. Психология личных конструктов. – СПб., 2000. – 207 с.
5. Кинингер М. Физика для детей 4-6 лет. – М., 2011. – 128 с.
6. Поппер К. Логика и рост научного знания. – М., 2004. – 447 с.
7. Военно-спортивный праздник, посвященный Дню Военно-морского флота России и Дню флота Украины [Видео] // <http://www.youtube.com/watch?v=7VEX54gcoXY>
8. <http://g4.s3.forblabla.com/u37/photo64BE/20884965673-0/large.gif>

УДК 37.018.

Тарасова Е.Н.*Московский государственный университет тонких
химических технологий им. М.В. Ломоносова***ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И ИХ РОЛЬ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ (НА ПРИМЕРЕ МЕТОДИКИ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)**

Аннотация. В статье акцентированы последние тенденции в формировании профессиональных навыков преподавателя русского языка как иностранного. Рассмотрены аспекты профессиональной подготовки будущих преподавателей. Представлены отдельные (частные) характеристики элементов профессиональных компетенций преподавателя русского языка как иностранного, которые могут найти свое отражение в портфолио. Проведен анализ устной речи как составляющей профессиональной подготовки. Отмечено, что для обучения устной профессиональной речи будущих преподавателей выбраны важнейшие принципы: содержательность и коммуникативная значимость; направленность на обучение говорению во взаимосвязанном процессе обучения различным видам речевой деятельности; ориентация на общение со студентами-иностранцами.

Ключевые слова: устная профессиональная речь преподавателя русского языка как иностранного, конкурентноспособность специалиста высшего образования, профессионально-ориентированное общение.

E. Tarasova*Moscow State University of Fine Chemical Technologies,
named after M.V. Lomonosov***TECHNOLOGY OF EDUCATIONAL COMMUNICATION
AND ITS ROLE IN PROFESSIONAL FIELD (ON THE EXAMPLE
OF TEACHING METHODS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)**

Abstract. The article accentuates on the latest trends in forming professional skills of teaching Russian as a foreign language. Aspects of professional training of future teachers are considered. Particular of the elements of professional competences of teaching Russian as a foreign language are presented, which may be reflected in a teacher's portfolio. The author analyzed speech as a component of professional training. It was noted that for professional teachers' speech practice there are key principles: pithiness and communicative significance; focus on speech training in the process of interconnected teaching different kinds of speech activity; focus on communication with foreign students.

Key words: oral professional speech of a teacher of Russian as a foreign language, competitiveness of a specialist of higher education, professionally-oriented communication.

Конкурентноспособность специалиста высшего образования основана не только на уровне его профессионализма, но и на личностной готовности работать в условиях конкуренции. В этой связи нельзя не отметить преподавателей русского языка как иностранного (далее – РКИ), которых отличает высокий уровень знаний не только русского языка, но и языка профессии инофонов, которых они обучают. Кроме того способность адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности обязывает заниматься постоянно самообразованием, создавать некие «словники», в основе которых – модели, часто повторяющиеся словоформы, фразы. В статье представлен анализ устной речи как составляющей профессиональной подготовки, а также показана «модель» обучения устной профессиональной речи.

Привитие иностранным студентам навыков профессиональной коммуникации способно помочь им в их будущей профессиональной деятельности, вне зависимости от ее направленности. Именно развитие профессионально-коммуникативной компетенции в первую очередь можно охарактеризовать как выполнение социального заказа общества профессиональному образованию в целом, так и системе преподавания РКИ в частности. Вместе с тем в случае РКИ, как уточняет В.В. Молчановский, в содержание понятия «социальный заказ» включаются потребности общества, с одной стороны, и ожидания и потребности учащихся, с другой [11, с. 18]. Цели обучения, в свою очередь, напрямую зависят от социального заказа и служат основанием для овладения устной профессиональной коммуникацией как таковой [9].

По наблюдениям В.В. Кульгавюка, готовность учащегося к овладению профессионально ориентированным общением можно считать сформированной, если:

- студент владеет основными формами диалогического общения, к которым относятся: диалог-интервью, диалог-обмен личностно-значимой информацией и диалог-дискуссия;

- словарный запас, грамматико-парадигматические и семантико-синтаксические связи позволяют студенту вести общение с носителем языка без ошибок, ведущих к нарушению процесса коммуникации;

- студент владеет определенным набором ситуативных и социальных ролей и способен пользоваться вербальными средствами общения в соответствии с принятой ролью и ситуацией профессионально ориентированного общения;

- обучающийся способен понимать и распознавать мотивы и установки личности, становление которой проходило в иной социокультурной общности, т. е. способен адаптироваться к иной социокультурной действительности и адекватно реагировать на нее;

- студент владеет основными коммуникативными стратегиями, умеет побудить к действию, адекватноотреагировать на высказывания партнера по общению, аргументировать собственную позицию и т. д.;

- при высоком уровне развития культурно-языковой личности обучающийся умеет ориентироваться в наиболее простых ситуациях профессионально-ориентированного общения, используя для этого информацию аутентичных текстов профессионально ориентированного характера и индивидуальный жизненный опыт.

В.В. Кульгавюк заключает, что развитие названных умений свидетельствует о сформированности у студентов готовности к овладению профессионально-ориентированным общением [9].

Вместе с тем для преподавателя РКИ все названное усложняется по причине необходимости существования преподавателя и студента в различных культурно-языковых системах. Указанные условия коммуникативной готовности студента к профессиональной деятельности дополняются требованиями к педагогической речи, а также к высокой языковой компетенции будущих преподавателей РКИ.

Базовыми знаниями, составляющими основу профессионально-коммуникативной компетенции, являются знание психологии, структуры и закономерностей общения в целом и педагогического общения в частности; знание состава педагогической техники и норм профессиональной этики; знание этнических сравнительных параметров русского общения и коммуникации в культуре учащихся; знание набора формальных реплик и высказываний, организующих этапы работы на занятии. Эти знания в деятельности преподавателя РКИ должны быть базисом для операционной стороны преподавания, включающей владение технологией педагогического общения и педагогической техникой.

Важно отметить взаимосвязь развития устной профессиональной речи (УПР) преподавателя РКИ с таким направлением в лингводидактике, как коммуникативный метод преподавания русского языка как иностранного, возникший в отечественной методической науке в 1970-е гг. Первоначально он предназначался для обучения

говорению, то есть основам коммуникации, и только впоследствии сфера его применения была расширена для обучения всем видам речевой деятельности, как продуктивным, так и рецептивным. Вместе с тем основанием и основной целью данного метода остается устная речь, в то время как другие цели и методы имеют вспомогательный характер.

Интерес к коммуникативному обучению в РКИ активизировался с выходом методического пособия В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой [8, с. 43], в котором принцип активной коммуникации был обоснован как ведущий принцип методики обучения РКИ. Заявленные в данном подходе практическая направленность обучения, функциональный подход к выбору и подаче материала, концентрическое расположение учебного материала надолго определили важнейшие тенденции развития методики РКИ. Коммуникативный подход, основанный на развитии речевой деятельности, стал основой для новых систем коммуникативных упражнений [13, с. 39], подобные которым включались в учебники для подготовительных факультетов. Несомненно, «все современные методы обучения стали в значительной степени коммуникативными» [14, с. 116], поскольку именно эффективность коммуникации и коммуникативная компетенция специалиста сегодня являются важнейшими показателями знания иностранного языка (в том числе и русского языка как иностранного).

В концепции открытого образования Европы важной составной частью процесса профессионального развития преподавателя и оценки его дости-

жения является портфель (портфолио) преподавателя иностранного языка (он сопоставим с языковым портфелем учащегося-инофона по русскому языку как иностранному) [2, с. 67]. Под портфелем преподавателя понимается коллекция документов и работ, которые демонстрирует уровень профессиональной подготовленности преподавателя и его достижения. Некоторые российские учебные заведения уже успешно внедряют идею создания профессионального портфеля преподавателя иностранного языка в практику подготовки будущих преподавателей [12, с. 10]. Компонентами портфеля являются документация и свидетельства накопленного опыта. В практике педагогической деятельности различаются следующие виды профессиональных портфелей: портфель развития (process) – собирается в процессе работы или учебы для демонстрации и оценки опыта работы; отчетный портфель (product) – свидетельствует о достижении какого-либо результата, подведении итогов при завершении работы над проектом, учебными материалами; демонстрационный портфель (show-case) – собрание, коллекция лучших работ преподавателя (публикации, проекты, материалы к урокам) [12, с. 11–12].

Приведем примеры из опыта работы и практики составления индивидуальных портфолио преподавателей РКИ Московского государственного университета тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова и будущих преподавателей Московского государственного педагогического университета. В течение последних лет в этих коллективах идет процесс создания и накопления *отчетного порт-*

феля. В основе – устная речь преподавателя, ее педагогические свойства. Успешность методики обучения устному профессиональному общению во многом детерминирована структурой *содержания* курса, того языкового и речевого материала, который отбирается для обучения будущих специалистов по РКИ. Поэтому при выборе материалов для обучения устной профессиональной речи будущих преподавателей нами были выбраны следующие важнейшие принципы:

1. *Содержательность и коммуникативная значимость* (текстов, материалов) для осуществления будущей преподавательской деятельности. Отбирается материал, типичный для коммуникативных ситуаций, моделируемых в процессе преподавания, в преподавательской деятельности.

2. *Направленность на обучение говорению* во взаимосвязанном процессе обучения различным видам речевой деятельности. Это принцип отражается как на отборе текстов, так и при построении системы упражнений.

3. *Ориентация на общение со студентами-инофонами* в качестве основы формирования комплекса профессионально значимых для преподавательской деятельности речевых навыков.

Рассмотрение особенностей устного профессионально-ориентированного общения в преподавании РКИ на различных уровнях подготовки преподавателей (студенческая практика, начинающие преподаватели, опытные педагоги) позволяет сделать вывод о том, что развитие навыков устной профессиональной речи складывается не только в процессе непосредственного педагогического общения, но и в ре-

зультате работы с комплексом текстов, выполняющих коммуникативные и методические функции. Эти тексты не только обеспечивают будущих педагогов информацией, необходимой для формирования содержательной базы будущей устной профессиональной речи, но и являются опорой для лексического минимума преподавателя РКИ, а также определяют систему и взаимосвязи в изученном материале по УПР. Построение такого блока текстов потребовало решения ряда задач, важнейшими среди которых стали:

- выделение содержательных основ блоков курса по обучению УПР;
- отбор типов текстов, соответственно их методической задаче и последовательности содержания курса;
- определение типов связи и последовательности между блоками текстов, отбираемых для курса, с учетом методических функций текстов и дидактических задач.

Акцент на текстах связан с тем, что текст квалифицирован современными исследователями в качестве основной коммуникативной единицы; именно текст является исходным отправным пунктом при исследовании проблем соотношения языка и речи, различных видов коммуникации. А *учебный текст* признан ведущими методистами (О.Д. Митрофанова, Е.И. Мотина, А.Э. Байбалова, Т.С. Кудрявцева) в качестве оптимальной единицы обучения не только языковому материалу, но и различным видам речевой деятельности. Особенности учебного текста делают его эффективным посредническим звеном между различными аспектами лингводидактики (языковым и речевым, информативным и коммуникативным). Отобран-

ные типы текстов могут стать основой для составления системы занятий, в частности, теоретико-методического блока, где тексты могут использоваться как основа для отбора и упорядочения языкового материала, который потребуется будущим преподавателям для содержательного наполнения профессионально-ориентированного общения.

По методической функции тексты, используемые для обучения устной профессиональной речи, могут быть подразделены на две большие группы, предоставляющие два принципиально различных блока информации: *текст лектора*, представляющий собой упорядоченную структуру, легко поддающуюся конспектированию, и *текст «эталонного» речевого высказывания* (может быть представлен в устной форме или аудиозаписи), имеющий отношение к теме занятия.

Текст *лектора*, проблемно-познавательный, содержит профессионально важную информацию, ориентированную на ситуацию устного профессионального общения. Он призван не только сообщать информацию, необходимую для овладения навыками успешной УПР, но и мотивировать, стимулировать студентов к извлечению важной информации и к ее последующему использованию в речевой деятельности. Психологические исследования доказали, что для создания собственного высказывания необходим сформированный навык компрессии чужого высказывания. Таким образом, наличие базовых, исходных учебных текстов (знакомство, анализ, конспектирование, пересказ) является необходимым условием развития устной профессиональной речи.

«Эталонный» текст, ориентированный на формирование и развитие речевых навыков студентов, используется для дальнейшего построения ими типологически родственных текстов в собственном профессионально-ориентированном общении. При этом использование таких текстов должно следовать принципу постепенного нарастания сложности: от шаблонных речевых произведений в практике студенты должны переходить к творческому и самостоятельному построению образцов речевых жанров. «Эталонные» тексты могут представлять собой элементы лекций, объяснений, дискуссий, опроса, сообщения и других жанров устной профессиональной речи преподавателя РКИ.

Изучение, анализ, воспроизведение «эталонных» текстов методически целесообразны для решения главных проблем, встающих перед студентами при развитии УПР:

- определение требуемого объема текста (при построении речевого высказывания);
- выбор модели построения текста;
- сознательный отбор лексики, словосочетаний, их синтагматической и парадигматической связи;
- создание логической последовательности суждений и высказываний;
- соответствие всех элементов текста жанровым и функционально-стилевым требованиям, предъявляемым к данному виду текста.

Обе предлагаемые группы текстов выполняют функцию как учебных материалов, так и основы для составления лексического минимума преподавателя РКИ, необходимого для эффективной профессиональной коммуникации.

Таким образом, концепция порождения речевого высказывания И.А. Зимней и А.А. Леонтьева, а также теория поэтапного формирования умственной деятельности П.Я. Гальперина стали основанием для отбора материала и для обучения УПР будущих преподавателей РКИ. Схематически структура учебного материала представляет собой *два уровня* упорядоченного процесса обучения устной профессиональной речи, выстроенные с учетом будущей спецификации деятельности студентов; в центре стоит изучение русского языка не столько как лингвистического феномена (такой аспект преподавания преобладает в большинстве филологических курсов), сколько как продукта речевой деятельности, на основе которого формируются навыки и умения для достижения достаточно высокого уровня профессионально-коммуникативной компетенции будущего преподавателя. Содержательной единицей *первого уровня* являются тексты лектора (учебно-научные тексты), *второго уровня* – «эталонные» тексты, образцы речевых жанров преподавательской деятельности, наиболее востребованные в учебном процессе.

Кроме того, в содержание обучения будущих преподавателей РКИ должны быть включены:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;

- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения языком как средством общения, в том числе в интеркультурных ситуациях;

- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий;

- учебные и адаптивные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях и культуру общения с его носителями [4, с. 165].

Таким образом, отбор содержания для модели обучения УПР основан на отборе специфического языкового материала (тексты) и необходимых умений (коммуникативных, языковых, социокультурных, учебных и методических).

Педагогический процесс в модели обучения УПР предполагает научно обоснованный отбор дидактических средств обучения. Современные методы обучения будущих преподавателей РКИ ориентированы на личность студента, на субъект – субъектный подход, на получение профессиональных навыков и креативный подход к профессиональным задачам. Именно поэтому в предлагаемой модели обучения в основу положен *коммуникативный подход*, основанный на обучении будущего специалиста с ориентацией на общение; он проявляет себя как эффективная стратегия построения учебного процесса. Ведущими в модели являются *активные методы* работы с материалами и в учебной группе, включающие совокупность типов структурирования и управления учебной, познавательной, коммуникативной и творческой деятельностью студентов.

Среди других современных, ориентированных на коммуникацию видов учебной деятельности, – метод проектов, профессионально ориентированные учебно-ролевые игры, разнообразные системы упражнений, дискуссии, сочетание групповых и индивидуальных форм работы. Среди важнейших характеристик занятия в рамках модели – комплексность с ориентацией на устную речь, интегративность (установление междисциплинарных связей), интенсификация речевой деятельности и ориентация на развитие профессионально-коммуникативной компетенции.

Контроль и оценка результатов обучения, ведущие к коррекции модели обучения УПР, являются необходимой частью дидактического и методического процесса. Основой для оценивания успеваемости учащихся является сочетание количественных (баллы, проценты) и качественных (*хорошо, удовлетворительно* и пр.) показателей. Контроль, сочетающий в себе диагностическую, управленческую, коррективную и оценочную функцию, в модели обучения УПР нацелен на решение коммуникативной задачи, на акт устного общения в рамках педагогической задачи.

Практика показывает, что в области устной профессиональной речи отчетный портфель может быть основан на обобщении тех речевых моделей, которые накапливает в своей практике будущий преподаватель и которые составляют важнейшую часть его профессионально-коммуникативной компетенции, операционной стороны преподавания. Таким образом, в современной парадигме педагогического профессионального образования

компетентностный подход завоевал свое место как наиболее системный и многосторонний принцип оценки профессиональной готовности преподавателя. При всей важности развития языковой, лингвистической, культурологической компетенции в рамках работы преподавателя РКИ мы считаем принципиально важным вынесение на первый план профессионально-коммуникативной компетенции, без развития которой остальные компетенции будут недостаточным условием для эффективной профессиональной педагогической деятельности.

Так, для оценки уровня развития УПР в процессе обучения студентов – будущих преподавателей РКИ в практике МИТХТ им. М.В. Ломоносова, МПГУ использовалось анкетного типа портфолио по образцу европейского документа. Самооценка развития устной профессиональной речи происходит через ответ на простые вопросы типа (*Я умею выбирать тексты / виды работ / различные методы / ситуации говорения и проч.*)

Использование подобного типа портфолио при самооценке и мониторинге результатов развития УПР в учебной группе представляется новаторским и эффективным средством оценки уровня развития профессиональной речи студентов, а усложненные виды дескрипторов могут быть использованы и при разработке портфолио УПР работающих педагогов.

Создание портфолио устной профессиональной речи – задача узкопрофильная. Данный портфель подпадает под категорию отчетного портфеля (то есть в нем акцентированы достижения по одному виду языковой компетенции), однако он может сочетать в себе

черты и портфеля развития, и демонстрационного портфеля.

Приведем пример структурного построения портфеля УПР преподавателя русского языка как иностранного.

1. *Сведения о преподавателе* (портфолио документов). Этот раздел может включать общие сведения: ФИО, год рождения, стаж работы; документы, свидетельствующие о профессиональных достижениях (дипломы, грамоты, награды, благодарственные письма и другие материалы).

2. *Научно-методическая деятельность*, отражающая уровень развития УПР (портфолио работ). Устная профессиональная речь преподавателя является важнейшей составляющей не только педагогического общения, но и научной коммуникации, поэтому в данный раздел могут быть включены материалы, отражающие участие в профессиональных и творческих конкурсах, семинарах, конференциях, – то есть всех тех видах деятельности, где преподаватель использует устную профессиональную речь для подтверждения своей профессионально-коммуникативной компетенции.

3. *Видео- и аудиозаписи*, отражающие уровень развития УПР педагога. Этот пункт мы считаем ключевым в данном перечне; только электронная форма портфолио и современное состояние развития технических средств позволяет сегодня свободно запечатлевать формы устной речи преподавателя в ее самых различных видах и формах: как подготовленную, так и импровизированную, как монологическую, так и диалогическую. Данный пункт должен быть насыщен наиболее полно, поскольку только живая запись позволит наблюдателю судить о таких

параметрах речи, как фонетическая правильность и интонационная выразительность, способы использования невербальных методов коммуникации, точность и логичность речи. В идеале записи, включаемые в данную часть портфолио, должны представлять собой эталонные образцы того или иного речевого жанра (лекция, семинар, беседа и пр.), общения со студентами различного уровня владения русским языком. Такие записи не только отразят достижения отдельного педагога, но и смогут служить образцом для устной речи студентов и будущих преподавателей.

4. *Результаты обучающей деятельности преподавателя.* Важнейшим показателем коммуникативно эффективной устной профессиональной речи являются достижения в развитии коммуникативной компетенции учащихся. Поэтому в данный раздел могут быть включены как видео- и аудиозаписи выступлений и ответов студентов, так и любые другие виды работ, которые могут считаться результатами: творческие и исследовательские работы, отражающие развитие речи студентов, результаты выступлений студентов на конкурсах и соревнованиях.

5. *Отзывы* об уровне речевой культуры и в целом – профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя; самоанализ проведенной работы, достигнутого и желаемого уровня развития УПР; индивидуальная стратегия развития в области совершенствования уровня владения устной профессиональной речью.

Подобный проектный подход при демонстрации, сборе и анализе достижений в области устной профессиональной речи преподавателя является

принципиально новым путем оценивания УПР, когда акцент с внешней оценки переносится на самоконтроль.

Портфолио устной профессиональной речи преподавателя способствует формированию ресурса для развития творческой и компетентной личности; поддерживает и стимулирует мотивацию по развитию УПР; поощряет самостоятельность педагога и возможности самообучения; помогает преподавателю организовать и осмыслить свой опыт в данной области; позволяет реализовать индивидуальную траекторию профессионального развития. Оценку эффективности предлагаемой модели обучения УПР мы связываем с отбором критериев и показателей ее результативности. Критерии оценки педагогических процессов и явлений помогают сделать вывод о наилучших результатах работы педагога. Критерий является способом оценки предмета или явления, он должен быть адекватен оцениваемому явлению, соответствовать дидактическим целям, выражаться в легко измеримых единицах, обеспечивать простоту измерений и оценок.

При оценке результатов обучения УПР решающее значение имеет оценка речевых умений, то есть умения использовать русский язык для общения в различных педагогических ситуациях и во внеклассной работе. Нужно отметить, что уровень коммуникативных умений не должен оцениваться с позиций учета ошибок; акт коммуникации может быть равно успешным или неэффективным при разных уровнях языковой и лингвистической компетенции.

Критериями уровня развития УПР будущего преподавателя РКП должны выступать:

- завершенность мысли, заключенной в устном высказывании;
- точность оформления и содержания высказывания;
- коммуникативная адекватность речевой модели (стратегии, тактики) обстоятельствам общения;
- учет уровня речевой подготовки аудитории.

Критерии уровня развития коммуникативной компетенции студентов не так просто определить. Вместе с тем, по классификации М.В. Мазо [10, с. 65–87], будущие преподаватели РКИ должны обладать *продуктивным* уровнем сформированности коммуникативной компетенции, то есть процесс педагогического общения должен осознаваться как личностно значимая потребность, знания должны носить глубокий характер и воплощаться в авторской системе преподавания. Согласно классификации О.Ю. Искандаровой [5, с. 112–186], мы предложили бы в качестве критерия сформированности *творческого* уровня коммуникативной компетенции, при котором будущий преподаватель способен вести и инициировать дискуссию, аргументировать свою речь и т. д.

Исследование системы критериев, используемых в зарубежной и отечественной лингводидактике, выявленные цели и содержание системы обучения УПР будущих преподавателей русского языка как иностранного дали нам возможность определить критерии эффективности и результативности процесса обучения устной профессиональной речи, в основе которых:

- уровень владения знаниями о языке и методике (грамматическая точность, лексический минимум, терминологическая грамотность);

- уровень коммуникативной готовности к профессиональной деятельности (готовность к восприятию/пониманию и реагированию на услышанное, степень свободы в использовании речевых жанров педагогической деятельности, свобода общения, отсутствие коммуникативных барьеров);
- уровень готовности к творческому саморазвитию (мотивированность к познавательной и творческой работе в рамках педагогической деятельности: методическое творчество, поисковая исследовательская работа).

Критериальный подход к оцениванию невозможен без уточнения оцениваемых (в том числе количественно) показателей, отвечающих требованиям объективности, измеримости, легкости использования в педагогическом процессе. В связи с этим разработанная нами система критериев эффективности курса обучения УПР ориентирована на показатели коммуникативной успешности, языкового и методического мастерства, познавательной и творческой активности студента.

Первый критерий оценивается с позиций таких показателей, как владение различными видами речевой деятельности, уместность использования речевых моделей и жанров, готовность к различным коммуникативным ситуациям в рамках педагогического общения.

Второй критерий оценивается с позиций лексического минимума и терминологического запаса, владения комплексом видов, средств и форм обучения, адекватных для поставленных целей в преподавании РКИ.

Показателем третьего критерия может быть готовность к свободному,

креативному, импровизационному использованию знаний в профессиональной деятельности, а также нацеленность на повышение уровня профессионализма.

Отбор критериев и показателей в методике обучения УПР будущих преподавателей РКИ пролагает путь к возможности интерпретации и количественной характеристики достижений студентов в учебном курсе. Некоторые из показателей могут быть охарактеризованы исходя из тестирования (лингвистическая и методическая подготовка), другие – с помощью анкетирования или анализа учебного занятия, импровизационных упражнений.

По каждому из названных показателей может быть предложена 12-балльная система оценивания, которая значительно выигрывает в объективности у традиционной для отечественной системы контроля 4-балльной (2-5; неуд.-отл.), позволяя создать объемную картину знаний, навыков и умений.

В зависимости от владения коммуникативными навыками, лингвистической и методической готовности, творческого потенциала нами были выделены пять уровней готовности преподавателя к профессиональной деятельности по уровню развития УПР.

Пороговый (критический) уровень может быть охарактеризован как уровень профессиональной неуверенности. Студент с трудом входит в моделируемую ситуацию педагогического общения, знает минимум специальной лингвистической и методической лексики, воспроизводит речевые модели только копированием; не видит структуры занятия и стратегий ком-

муникации. На этом уровне студент не активен, обладает заниженной профессиональной самооценкой, не способен к адекватной оценке своей работы и не склонен к творческой деятельности.

Базовый (низкий) уровень является стартовым уровнем начинающего профессионала. На этом уровне студент осознает важность поставленных перед ним задач и ищет пути и решения; он справляется с простейшими коммуникативными задачами профессионального характера, знаком с базовым набором специальной терминологии, начинает преодолевать барьер в общении со студентами-инофонами. При этом студент не обладает способностью к педагогической импровизации, воспроизводит речевые модели на уровне повтора услышанного, не готов к творческому уровню работы и не всегда готов взять на себя ответственность за занятие.

Квалификационный (средний) уровень может быть описан как уровень начального профессионализма. Студент, достигший этого уровня, осознает стоящие перед преподавателем РКИ задачи и обладает достаточным арсеналом средств и методов их решений, причем эти решения могут быть вариативны. Он готов к различным типам коммуникативных ситуаций на занятии, испытывает удовольствие от реализации своей миссии, обладает запасом лексики и методических знаний, способствующих его профессиональному успеху. Он способен к педагогической импровизации в несложных случаях, открыт к творческому развитию принципов преподавания РКИ, может заниматься исследовательской работой.

Профессиональный (высокий) уровень подготовки будущего преподавателя РКИ – это воплощенная цель образовательной программы, мастер своего дела, готовый использовать коммуникативно эффективно самые различные педагогические ситуации. Он имеет широкий запас знаний и умений, высокую степень языковой и методической компетенции, свободно использует все типы речевых моделей и демонстрирует точные и четкие реакции на реплики собеседника, активно применяет полученные теоретические знания на практике. Для такого уровня свойственны уверенность в себе, высокая профессиональная самооценка, высокий творческий и исследовательский потенциал.

Балльная оценка показателей развития УПР (от 1 до 12) соотносится в вышеописанными уровнями в следующей закономерности:

- от 1 до 3 баллов по показателю – пороговый уровень;
- от 4 до 6 баллов – базовый уровень;
- от 7 до 9 баллов – квалификационный уровень;
- от 10 до 12 баллов – профессиональный уровень.

Применение такой сетки показателей поможет эффективно оценить уровень коммуникативной готовности студента к профессиональной деятельности на уровне развития устной профессиональной речи.

Таким образом, разработанная модель обучения УПР содержит следующие компоненты: целевой, содержательный, педагогически-процессуальный и контрольно-оценочный. Использование данной модели обучения устной речи будущих препода-

вателей РКИ целесообразно, так как позволяет достичь формирования и развития у студентов следующих умений и навыков:

- установление и поддержка эффективной коммуникации в формах повседневного и педагогического общения (в жанре лекции, дискуссии, семинара, практического занятия и пр.);
- устная речь, отличающаяся логичностью, последовательностью, правильностью, адаптированная под рецептивные особенности студентов-инофонов;
- высокая лингвистическая компетенция, позволяющая комментировать факты языка и объяснять взаимосвязи;
- методические умения объяснения нового материала, повторения и закрепления материала, контроля и оценки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Балыхина Т.М. Структура и содержание русского филологического образования: Методические проблемы обучения русскому языку. – М., 2000. – 399 с.
2. Безукладников К.Э. Профессиональный портфолио как средство формирования профессиональной компетенции будущего учителя// Иностранные языки в школе, 2008. – № 8. – С. 66–71.
3. Бойко Н.Ю. Преподаватель русского языка как иностранного в системе курсового обучения: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 29 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку. Пособие для учителя. – М.: АРКТИ – Глосса, 2000. – 165 с.
5. Искандарова О.Ю. Проблемно-коммуникативный подход как фактор активизации познавательной деятельности студентов (на материале изучения иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 1997. – 197 с.

6. Карпов А.С. Развитие умений педагогического общения у будущих учителей иностранного языка в процессе само- и взаимообучения: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 289 с.
7. Коренева А.В. Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции в курсе «Русский язык и культура речи»: дис. ... докт. пед. наук. – Орел, 2010. – 596 с.
8. Костомаров В.Т., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М., 1973.
9. Кульгавюк В.В. Овладение профессионально ориентированной разговорной речью [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.t21.rgups.ru/archive/doc/2011/2/15.doc.
10. Мазо М.В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 198 с.
11. Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: дис. ... докт. пед. наук. – М., 1999. – 318 с.
12. Оганесянц Н.А. Электронный портфель учителя иностранного языка: рефлексивный анализ профессионального роста // Иностранные языки в школе, 2007, № 6. – С. 9–12.
13. Рамсина Т.А., Полидва М.А. Коммуникативные упражнения. М.: Русский язык, 1989. – 181 с.
14. Щукин А. Методы обучения в истории преподавания русского языка как иностранного (теория и практика) // Foreign Language Teaching. 2013. – V. 40. № 1. – С. 116.

УДК 371.134

Юзефавичус Т.А.*Московский государственный областной университет*

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ МИНИМИЗАЦИИ ОШИБОК В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Аннотация. В статье компетентность классного руководителя характеризуется как разновидность профессионально-педагогической компетентности, недостаточная сформированность которой является причиной профессионально-педагогических ошибок. Представлены содержательные характеристики компонентной структуры компетентности классного руководителя. Ошибки классных руководителей рассматриваются как опасное педагогическое явление, актуализирующее необходимость формирования компетентности. Обсуждается идея интеграции педагогической эррологии в вузовское педагогическое образование в качестве рефлексивно-компетентностной стратегии инновационного развития.

Ключевые слова: компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, классный руководитель, профессионально-педагогические ошибки, минимизация ошибок, педагогическое образование, педагогическая эррология.

T. Yusephavitchus*Moscow Regional State University*

FORM-MASTER'S COMPETENCE AS AN ESSENTIAL CONDITION OF MINIMIZATION OF MISTAKES IN EDUCATIONAL WORK

Abstract. The article characterizes form-master's competence as a kind of professional pedagogic competence. In case being inadequate it is a cause of professional pedagogic mistakes. The characteristics of form-master's competence content component structure are presented. Form-master's mistakes are considered as a dangerous pedagogic phenomenon that makes the necessity of forming such competence actual. The idea of pedagogic errorlogy integration into higher education is considered to be a reflexive competence strategy of innovation development. *Key words:* competence, professional pedagogic competence, form-master, professional pedagogic mistakes, mistake minimization, pedagogic education, pedagogic errorlogy.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения отражает в задачах воспитания мировую тенденцию понимания миссии образования как средства формирования компетентного человека. В рамках данной статьи компетентный человек рассматривается как субъект инновационного развития,

непрерывно продвигающийся к «национальному воспитательному идеалу – высоконравственному, творческому, компетентному гражданину России, принимающему судьбу Отечества как свою личную, осознающему ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённому в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской

© Юзефавичус Т.А., 2014.

Федерации» [1, с. 11]. Компетентный человек способен самостоятельно решать возникающие проблемы, успешно адаптироваться к разнообразным жизненным ситуациям, руководствуясь социально и личностно позитивной ценностно-смысловой мировоззренческой основой.

Оказать педагогическую поддержку школьникам в становлении их компетентности обязан педагог, который сам проявляет себя как компетентный субъект профессионально-педагогической деятельности. Классный руководитель является педагогом, официально назначаемым директором школы для осуществления воспитательной работы. Институт классного руководства, постоянно модернизируется, претерпевают изменения функциональные обязанности классных руководителей и содержательное наполнение их взаимодействия с детьми. Соответственно меняются представления педагогического сообщества и широкой общественности о том, каким должен быть компетентный классный руководитель. С особой очевидностью это проявилось в содержащихся в стандартах программах воспитания, успешное освоение которых во многом, а может быть, и в первую очередь, зависит от классного руководителя, от его педагогической компетентности.

Отметим, что одно из первых развернутых толкований компетентности принадлежит Дж. Равену. Ученый выделяет разновидности компетентности, указывая на то, что все они являются «мотивированными способностями» [5].

Профессионально-педагогическая компетентность может быть определена как «готовность и способность

человека профессионально выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент образовательными нормативами и стандартами» [2, с. 32]. В структуре компетентности классного руководителя с позиций компетентного подхода к процессу и результатам педагогической деятельности четко просматриваются аксиологический (ценностно-установочный), деонтологический (этико-нормативный), герменевтический (смысловой), аналитико-диагностический, проективный, организационный, коммуникативный, эвристический компоненты.

Недостаточный уровень сформированности какого-либо или нескольких компонентов компетентности выступает одной из предпосылок возникновения профессионально-педагогических ошибок в решении задач воспитания. Эти ошибки сигнализируют о том, что классный руководитель хоть и непреднамеренно, но совершил неправильное педагогическое действие, нарушив ту или иную норму (правило) осуществления профессиональной педагогической деятельности, вследствие чего потерпел неудачу в достижении запланированного педагогического результата [8].

Недостаточная сформированность аксеологического и деонтологического компонентов компетентности может стать причиной множества разнообразных педагогических заблуждений, обуславливающих неуспешность педагога на стратегическом уровне организации деятельности. Неправильность логического обоснования смысла педагогической деятельности, духовно-нравственные заблуждения,

педагогическое невежество, ложные представления об этических и правовых нормах осуществления педагогической деятельности приводят к укоренению в сознании классного руководителя системы педагогических мифологем, определяющих ошибочность способа реализации в деятельности базовых ценностей ее субъекта.

К примеру, одной из вариаций ошибки ложного логического обоснования смысла педагогической деятельности является обоснование классным руководителем собственной профессиональной миссии мифологемами «педагогического оптимизма». Такое ошибочное обоснование влечет за собой формирование ролевой позиции всемогущества классного руководителя в осуществлении воспитательных замыслов. Основным смыслом для классного руководителя, занимающего такую позицию, является стремление к достижению «результата ради результата», ценностью – высокая результативность педагогических усилий, ведущим мотивом – обязательное достижение задуманного.

Индикатором мифологем «педагогического оптимизма», по мнению Ю.С. Тюнникова и М.А. Мазниченко, могут служить следующие паремии (краткие, образные, устойчивые высказывания): «нет ничего невозможного», «что нам стоит дом построить», «власть учителя безгранична», «трудно в учении – легко в бою» и др. [6, с. 259].

Классный руководитель-«оптимист», безусловно, добьется того, чтобы вверенный ему класс был во всем «самым-самым» (самым дисциплинированным, самым успевающим, самым поющим и т. п.) даже ценой перегрузок школьников, ценой их усталости

и страха. У таких результативных педагогов наблюдается высокая потребность в самореализации в профессионально-педагогической деятельности, нацеленность на достижение педагогического результата, зачастую, без необходимого для этого понимания смыслов педагогической ситуации, неразборчивость в средствах достижения педагогического результата. Нацеленность на «результат ради результата» вызывает эмоциональную неустойчивость данной категории педагогов в ситуациях затруднений в решении педагогических задач.

Педагогические задачи классному руководителю изначально не заданы в готовом виде, непосредственно ему «даны» конкретные ситуации жизни, внутри которых находится и он сам. Классный руководитель должен осмыслить ситуацию жизни как педагогическую, а педагогическую ситуацию перевести в педагогическую задачу. От того, как он осуществит всю эту последовательность переводов, зависит правильность или ошибочность принимаемого им решения о способах, формах и средствах преобразования данных конкретных условий педагогической ситуации. Следовательно, существуют определенные группы ошибок, типичные для этапа анализа педагогических ситуаций в ходе принятия педагогических решений, т. е. подстерегающие классного руководителя на тактическом уровне организации профессиональной педагогической деятельности.

Действительно, неверное понимание классным руководителем смысла педагогической ситуации или личностных проявлений обучающихся как проявление недостаточного уровня сформированности деонтологи-

ческого компонента компетентности влечет за собой педагогические неудачи на тактическом уровне организации деятельности. Отметим, что «важнейшей чертой педагогического мышления является осмысление каждой учебно-воспитательной ситуации, вычленение задачи, оперативный выбор и реализация оптимального варианта ее решения» [3, с. 42].

К тактическим ошибкам мы относим целый ряд ошибок педагогического мышления: расширение/сужение сферы существования признака педагогического явления в педагогической ситуации, разнохарактерные неверные интерпретации личностных проявлений обучающихся и др.

Приведем два примера, иллюстрирующих подобные ошибки. Под влиянием страха, пристрастия, интереса классный руководитель может преувеличить/преуменьшить значение, роль, ценность педагогического явления в педагогической ситуации, т. е. происходит расширение/сужение сферы существования признака педагогического явления в осмыслении классным руководителем педагогической ситуации. Например, в ситуации распределения поручений преувеличивается/преуменьшается опасность самостоятельной познавательной или трудовой активности обучающихся, роль, значение и возможные последствия поступков школьников, ценность приобретенного ими ранее опыта. Результатом таких ошибок может стать необоснованное противодействие классного руководителя проявлению активности, самостоятельности школьников в социально-значимых делах или, наоборот, делегирование им полномочий, с которыми школьники в силу объек-

тивных или субъективных причин не в состоянии справиться.

Сущность другой разновидности тактических ошибок (проецирующей интерпретации личностных проявлений обучающихся) состоит в том, что классные руководители часто наделяют учеников своего класса достоинствами и недостатками, которых у тех нет в реальности, но которые представляются педагогам как реально присутствующие в личности их воспитанников. Если личность классного руководителя отвечает высоким требованиям нравственности и профессионализма, то приписывание даже несвойственных ребенку позитивных проявлений может дать положительный педагогический эффект. И наоборот, если проецируются несвойственные школьнику негативные проявления, то может возникнуть эффект сбывающегося пророчества. Последствия такой ошибки нетрудно предугадать. Считали школьника лгуном, выражали необоснованные сомнения в честности его намерений и поступков и тем самым спровоцировали его на обман. Ситуация недоверия достаточно тяжело переживается детьми, и они прибегают ко лжи в качестве стратегии компенсации за причиненное педагогом незаслуженное огорчение. В сегодняшней педагогической реальности риски тактических ошибок возрастают в связи с глубинными изменениями современного детства, характеризуя которые Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что современный «младенец, дошкольник, младший школьник, подросток, старшекласник... при сохранении сущностных оснований и действенных механизмов сознания, мышления, разительно отличается не

только от того “Дитя”, которого описывали... великие детоводители прошлого, но даже качественно отличается и от ребенка 90-х годов XX в. При этом ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал другим!» [7, с. 7–11].

Операциональные ошибки соотносятся с той или иной функцией деятельности, в рамках которых фиксируются неправильные педагогические действия. Эти типы ошибок являются достаточно корректными индикаторами недостаточности какого-либо одного или сразу нескольких компонентных составляющих компетентности классного руководителя в решении задач воспитания на операциональном уровне организации деятельности.

Непреднамеренно нарушая требования к проведению педагогической диагностики, допуская аналитические просчеты в работе с педагогической информацией, совершая ошибки педагогического целеполагания и проектирования, допуская коммуникативные, рефлексивно-оценочные ошибки, прибегая к ложному сотрудничеству с обучающимися, безответственному или необоснованному нормотворчеству, вряд ли можно рассчитывать на получение запланированных педагогических результатов воспитательной работы.

Рассмотрим в качестве примера ошибку отрицательного целеполагания. Если классный руководитель фиксирует в формулировке воспитательной цели свою потребность в том, чтобы чего-то не было, то в этом случае тот педагогический результат, которого он, собственно, хочет достичь, уже исходно сформулирован менее точно, чем при положительной цели. Дейст-

вительно, стремление решить задачу устранения неуспеваемости школьника далеко не в полной мере проясняет нам, каким образом педагог будет добиться успеваемости школьника.

Избежать ошибок в воспитательной работе невозможно, но компетентный классный руководитель должен уметь минимизировать риски их возникновения в решении воспитательных задач на всех трех уровнях организации своей педагогической деятельности: стратегическом, тактическом и операциональном. Компонентный состав компетентности классного руководителя естественным образом соотносится с этими уровнями. На стратегическом уровне организации профессионально-педагогической деятельности приоритетными являются аксиологический и деонтологический компоненты, на тактическом – герменевтический компонент, на операциональном уровне актуализируется потребность в наличии аналитико-диагностического, проектировочного, организационного, коммуникативного, рефлексивно-оценочного, эвристического компонентов компетентности.

Сформированность аксиологического компонента компетентности проявляется в том, что классный руководитель не только *знает* содержание базовых национальных ценностей, но и руководствуется ими в собственной жизни как приоритетными нравственными установками, *знает, как* осуществлять, и *успешно осуществляет* педагогическую поддержку школьников в процессе их духовно-нравственного развития на основе освоения этих ценностей.

Кроме этого, успешность воспитательной работы, обеспечиваемая ак-

сиологической составляющей компетентности, является следствием того, что классный руководитель знает, личностно принимает и руководствуется педагогическими ценностями как ориентирами в осуществлении педагогического взаимодействия. Иными словами, классный руководитель проявляет себя как субъект педагогической деятельности, глубоко осознающий ее гуманистический смысл.

Ответственное исполнение этических и правовых норм осуществления классного руководства свидетельствует о сформированности деонтологического компонента структурной организации компетентности. Герменевтический компонент в структуре компетентности классного руководителя характеризуется тем, что он умеет понимать смысловые подтексты педагогических событий практической педагогической действительности, знает, как интерпретировать (раскрывать смысл, содержание) поведенческие реакции и поступки обучающихся, хочет и успешно осуществляет педагогическое толкование явлений и процессов, значимых для решения задач воспитания.

Если классный руководитель демонстрирует в процессе постановки и решения воспитательных задач готовность и способность осуществлять педагогический анализ и диагностику, проектирование процесса педагогического взаимодействия, функцию организации разнообразных видов внеурочной воспитательной деятельности школьников, то можно с уверенностью говорить о достаточном для успешного классного руководства уровне сформированности аналитико-диагностического, проектировочного,

организационного компонентов компетентности.

Коммуникативная составляющая компетентности классного руководителя свидетельствует о его умении определять цели коммуникации, учитывать намерения и способы коммуникации своих воспитанников, выбирать адекватные стратегии коммуникации, осмысленно изменять речевое поведение, устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими субъектами образовательного процесса. Успешное педагогическое взаимодействие предполагает также владение субъектом нормами общения на основе знания актуальных этнопсихологических стереотипов поведения субъектов общения.

Способность и готовность к индивидуально-творческому саморазвитию, к усвоению чужого опыта путем творческого осмысления, переработки и органичного включения его в собственную практику для успешного внесения обоснованных изменений составляют содержание эвристической компоненты компетентности современного классного руководителя.

Компетентность классного руководителя включает в себя и его *способность занять исследовательскую позицию по отношению к своей практической деятельности и к самому себе как ее субъекту* для изучения и оценки своего профессионального поведения, рефлексии педагогических достижений и неудач. Это рефлексивно-оценочная составляющая компетентности, включающая в себя, в частности, готовность и способность педагога к применению знаний о профессионально-педагогических ошибках как средства совершенствования

педагогического профессионализма для эффективного решения педагогических задач в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент нормативными требованиями и стандартами качества образования [8].

На формирование профессионально-педагогической компетентности влияет множество субъективных и объективных факторов. Вместе с тем решающее влияние на успешность и результативность этого процесса оказывает педагогическое образование, содержание которого осваивают будущие классные руководители на студенческом этапе профессионализации. В современной социокультурной ситуации педагогическое образование должно носить характер инновационного, т. е. интегрирующего образовательные процессы и научный поиск. Инновационное образование «предполагает не только использование в учебном процессе новых научных знаний, но и, самое главное, оно включает сам процесс творческого поиска новых знаний в качестве компонента образовательного процесса» [4, с. 28].

Исходя из понимания профессионально-педагогических ошибок как педагогического явления, представляющего серьезную опасность для качества образования, считаем, что разрешение проблемы осуществления инновационного педагогического образования предполагает разработку и внедрение в профессионально-педагогическую подготовку студентов методологического и технологического инструментария, позволяющего дополнить традиционную логику организации этого процесса логикой рефлексивно-компетентностного самообразования будущих классных ру-

ководителей. Это, в свою очередь, обеспечит их готовность и способность успешно минимизировать ошибки в решении педагогических задач.

Инновационной методологической стратегией, обеспечивающей целевую результативную установку педагогического образования на становление личности компетентного классного руководителя, успешно осуществляющего самоисследование профессионально-личностных ресурсов, изучение не только позитивного, но и ошибочного опыта решения педагогических задач для построения ориентировочной основы последующих успешных педагогических действий, может стать разрабатываемая нами концепция интеграции педагогической эррологии в педагогическое образование студентов вуза.

В соответствии с данной концепцией в содержательный компонент педагогических дисциплин должна быть интегрирована педагогическая эррология (от лат. *erratum* – ‘ошибка’ и *logos* – ‘слово’) – информационно-дидактический конструкт, включающий описание сущностных свойств, типологию причин, классификацию профессионально-педагогических ошибок, описание способов их минимизации и методические рекомендации по работе с этой информацией. Это делает возможным включение студентов в проектно-исследовательскую деятельность по разработке рефлексивно-компетентностных стратегий превентивного реагирования на угрозу возникновения ошибок в осуществлении педагогической деятельности и постфактум эффективное реагирование, минимизирующее их опасные последствия. Интеграция педагогиче-

ской эррологии в вузовское педагогическое образование предполагает обучение студентов приемам анализа и рефлексии ошибок для формирования личностно-ценностного отношения к нормам осуществления профессионально-педагогической деятельности, постижения их смыслового содержания, овладения способностью минимизации рисков принятия ошибочных педагогических решений.

Учитывая специфику классного руководства как разновидности профессиональной педагогической деятельности, компетентность классного руководителя, таким образом, проявляет себя как его готовность и способность осуществлять постановку и решение педагогических задач, успешно минимизируя риски профессионально-педагогических ошибок в процессе внеурочной воспитательной работы, осуществляемой в соответствии с требованиями ФГОС.

Процесс формирования личности компетентного классного руководителя в настоящее время возможен исключительно в условиях инновационного педагогического образования. Одним из признаков инновационности, по нашему глубокому убеждению, является способность педагогического образования организовать процесс формирования профессионально-педагогической компетентности студентов на основе реалистичных представлений о предстоящей им педагогической дея-

тельности как о процессе постановки множества разнообразных педагогических задач, в ходе решения которых возможны ошибки, которые компетентный классный руководитель обязан уметь минимизировать.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития личности гражданина России. – М., 2009. – 23 с.
2. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. – М., 2005. – 256 с.
3. Орлов А.А. Профессиональное мышление как ценность: монография. – Тула, 2006. – 228 с.
4. Погребняк Л.П. Инновационная деятельность в сфере образования // Управление образованием: перспективы развития научной школы Т.И. Шаповой: сб. статей / Отв. Ред. С.Г. Воровщиков. – М., 2013. – С. 27–30.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
6. Тюнников Ю.С. Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учеб. пособ. – М., 2004. – 352 с.
7. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. – М.; Воронеж, 2011 – 30 с.
8. Юзефовичус Т.А. Эррологическая компетентность учителя как педагогический феномен – Вестник МГОУ. Серия «Педагогика», 2012. – № 1. – С. 60–64.

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.016:81'243

Комочкина Е.А.

*Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
(г. Москва)*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСТУПЛЕНИЮ С НАУЧНЫМ ДОКЛАДОМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Обсуждаются особенности преподавания иностранного языка в неязыковом вузе в современных условиях развития Интернета, электронных средств обработки и доступа к информации, интернационализации и специфики научно-исследовательской деятельности. В структуре основных видов монологического профессионального высказывания подчеркнута и проанализирована роль неречевых смысловых компонентов. Сделан вывод о возможности их речевого сопровождения при помощи сравнительно ограниченного количества универсальных речевых стандартных конструкций, независимых от конкретного содержания неречевого компонента, и сформулированы особенности методики обучения профессиональному иноязычному монологическому высказыванию на их основе.

Ключевые слова: иностранный язык, логичность научного мышления, иноязычное монологическое высказывание, неречевые смысловые компоненты, речевые стандартные конструкции.

E. Komochkina

National Research Nuclear University "MEPhI", Moscow

PECULIARITIES OF TEACHING FUTURE MASTERS IN PHYSICS AND MATHEMATICS TO MAKE A SCIENTIFIC REPORT IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article discusses the peculiarities of foreign language teaching in non-linguistic universities in terms of development of the Internet, electronic means of data processing and availability, internationalization and specificity of research activity. Within the structure of main types of monologue professional statement, the role of nonverbal notional elements is specified and analyzed. The conclusion is made on the possibility of their verbal support on the basis of a comparatively small amount of universal speech patterns irrespective of the content of the

nonverbal notional element, and peculiarities of teaching foreign monologue statements on professional subjects using universal speech patterns are formulated.

Key words: foreign language, logicity of scientific thinking, foreign monologue statement, nonverbal notional elements, universal speech patterns.

Известны три аспекта в обучении магистрантов технических вузов и физико-математических факультетов иностранному языку в профессиональных целях. Первый – обучение чтению и пониманию иноязычной научно-технической литературы (технический перевод). Второй – обучение технике написания на иностранном языке текстов докладов, научных статей и монографий. Третий аспект связан с обучением иноязычному монологическому высказыванию (ИМВ) с целью устного представления результатов и их обсуждения в профессионально-подготовленной среде – конференциях, симпозиумах, а также чтения лекций и т. п.

Указанные аспекты взаимосвязаны. Раньше приоритетным и фактически единственным направлением подготовки по иностранному языку являлся научно-технический перевод. В настоящее время на соотношение аспектов обучения иностранному языку, наряду с изменениями в образовательной политике, существенное влияние оказывает развитие технических устройств (смартфонов, планшетов и т. п.), а также средств электронного перевода и озвучивания – от подстрочного перевода слов, предложений и всего текста, представленного в электронном виде, до онлайн распознавания и перевода речи, записываемых разнообразными техническими устройствами. Это обстоятельство требует своего адекватного отражения в соответствующих традиционных и инновационных методиках.

В силу особенностей английского языка как приоритетного иностранного языка у магистрантов физико-математических специальностей и содержания научно-технической литературы, электронные средства перевода с английского языка на русский в совокупности со средствами поиска необходимой информации в Интернете уже дают магистранту и специалисту достаточно точное представление о сути изучаемого им текста. Между тем, «слепое» применение электронных средств для перевода с русского языка на иностранный, как правило, не обеспечивает адекватного отражения содержания работы, а нередко даже свидетельствует об общекультурной безграмотности ученого. Поэтому в настоящее время одним из приоритетных направлений языковой подготовки магистрантов физико-математических специальностей становится обучение иноязычной монологической речи и ИМВ, учитывающих специфику физико-математических наук. В настоящее время это является крайне важным в связи с интернационализацией научной деятельности, поскольку способность ученого представить в монологической форме свои научные результаты и обсудить их в профессионально-подготовленной среде способствует профессиональному позиционированию ученого в мировом сообществе.

Разработка новых методик для магистрантов физико-математических специальностей должна вестись с

упором на обучение ИМВ, и здесь разумно опираться на существо профессионального обучения таких магистрантов.

Студенты всех технических вузов в обязательном порядке изучают предметы, относящиеся к высшей математике, программированию и к общей и прикладной физике. Они учатся доказывать теоремы, решать разнообразные задачи, выводить и обосновывать различные формулы, находить точные и приближенные решения уравнений, строить модели физических и иных систем с разной степенью огрубления или приближения, анализировать решения для различных предельных и частных значений параметров, строить и программировать алгоритмы численного решения задачи, сопоставлять результаты, полученные для различных моделей и теорий изучаемых процессов и явлений, предлагать и обосновывать гипотезы, подвергать критике различные модели, гипотезы и теории. В течение всего учебного процесса у них вырабатывается умение логически мыслить, искать пути решения проблемы, т. е. все то, что можно охарактеризовать понятиями научного и инженерного мышления.

Вопросам логичности научного знания, поиску истины, структуре научного мышления, кодификации научной рациональности посвящено немало исследований [4; 5; 8]. Также исследуются оптимальные грамматические формы и композиция текста при представлении материала [11]. Различные аспекты логичности, наглядности и т. п. изучаются в курсах педагогики, логики, психологии, риторики. Для целей обучения ИМВ заметим, что практически все лекции при

изложении какой-либо темы или подтемы физико-математической науки следуют нескольким известным стандартным схемам, которые обеспечивают как точность донесения информации слушателю, так и адекватное восприятие такой информации подготовленным слушателем.

Преподавание физико-математических дисциплин отличает приоритетная роль неречевых смысловых компонентов (НСК), которая становится особенно наглядной, если рассмотреть современные тенденции – в последнее время многие преподаватели-предметники начинают активно применять на занятиях такие технические средства, как презентации с использованием ноутбука или планшета, а студенты – диктофоны и видеокамеры. К тому же файлы презентаций, как правило, доступны в Интернете. Оставляя в стороне педагогические вопросы обучения профильным предметам, рассмотрим занятие с использованием презентации с точки зрения речевого сопровождения демонстрируемых слайдов.

Как известно, слайд презентации для лучшего усвоения слушателем должен содержать информацию, которую можно сразу обозреть и запомнить и которая раскрывает содержание какого-либо подпункта из темы лекции. Например, это может быть запись изучаемого уравнения. В таком случае слайд содержит название уравнения, его запись и в зависимости от контекста, в котором оно обсуждается, пояснение входящих в уравнение величин (которое может быть вынесено и на следующий слайд). При этом независимо от языка, на котором ведется занятие, преподаватель, переходя в презентации к этому слайду, гово-

рит обычные и общие слова, например: «Уравнение, описывающее рассматриваемый процесс, представлено на слайде», «Основное уравнение для данного случая приведено на слайде», «Рассмотрим решение полученного уравнения». Подчеркнем главную особенность подобных фраз: эти фразы могут быть универсальными независимо от конкретного содержания слайда, поскольку для профессиональной аудитории о существовании вопроса уравнения говорят сами за себя, а название и возможные характеристики уравнения уже представлены на слайде. Такие универсальные фразы можно построить при помощи сравнительно небольшого инструментария, причем получаемые фразы позволят охватить большинство случаев представления аудитории тем, название (специфика) которых отражено лишь в содержании слайдов. В речевом сопровождении слайдов иногда могут использоваться специфические термины. При этом грамматическую конструкцию таких фраз также можно считать универсальной для стандартных схем изложения материала в профессиональной среде.

В результате представление материалов по физико-математическим наукам, будь то на лекциях и семинарах или в Интернете в интерактивном режиме, распадается на две основные составляющие: НСК и сопровождающие фразы. Сопровождающие речевые фразы можно построить на основе стандартных универсальных конструкций, в которых используется только общетехническая лексика и специальные термины. Они являются универсальными, поскольку существо рассматриваемого вопроса выражено

на слайдах при помощи принятого в профессиональной среде языка формул, графиков, схем и т. п., а также «упрятано» в специальные термины. Кроме того, они весьма немногочисленны для стандартных схем изложения учебно-научного материала.

Представление магистрантами результатов своих исследований мало чем отличается от схемы чтения преподавателем вуза лекции в сопровождении презентаций. Однако в представлении результатов важным и, наверное, единственным существенным отличием от лекций является подчеркивание новизны этих результатов, их обоснованности и достоверности. Поэтому обучение магистрантов ИМВ целесообразно интегрировать в работу по усвоению содержания учебных лекций по физико-математической тематике на иностранном языке. Формы такой работы могут быть различными. В качестве единой основы обучения ИМВ мы предлагаем рассматривать выявление, анализ, изучение и использование стандартных фраз и глоссария.

В соответствии с таким представлением в обучении магистрантов ИМВ мы выделяем три направления.

Первое направление нацелено на обучение речевым стандартным конструкциям (РСК), лежащим в основе стандартных фраз, сопровождающих аннотацию слайда, его описание и т. п. Удобно РСК вводить по аналогии с математическим понятием функции – одну РСК от другой отличает так называемая «ядерная» конструкция и набор переменных аргументов типа «термин», «ссылка», «характеристика» и др. Примерами РСК служат такие выражения, как (для определенности в

качестве иностранного языка рассматриваем английский язык)

I will solve <ссылка> by means
of <термин>.
<Ссылка> can be presented as follows.

Видно, что такая запись РСК отличается полным отсутствием конкретики, которая ушла в соответствующие переменные аргументы и, помимо аргументов, характеризуется оставшимися словами, которые и представляют собой «ядерную» часть РСК. В результате в рамках описываемого направления обучение ориентировано на повторение узкого лексико-грамматического материала, необходимого для осуществления типичного в таком контексте ИМВ.

Особенности обучения по первому направлению состоят в разделении учебного материала по типичным схемам изложения научной работы или доклада, систематизации РСК для различных схем, анализе всевозможных «ядерных» конструкций, позволяющих всесторонне рассмотреть употребление одной и той же РСК в типичных стандартных фразах с конкретными значениями переменных аргументов. Важно научить магистранта самостоятельному отбору «грамотных» иноязычных научных работ по необходимой ему тематике, поиску и выделению в них РСК, которые могут служить в качестве эталонных при изложении магистрантом своих результатов по конкретной тематике. Типичными упражнениями являются прослушивание фрагментов реальных иноязычных лекций и их запись при помощи РСК, использование отобранных РСК для сопровождения слайдов упражне-

ния и т. п. Домашние задания ориентированы на прямое использование Интернета, при помощи которого студент ищет примеры употребления той или иной РСК в научных текстах, анализирует возможные действия с РСК, такие как объединение двух и нескольких РСК, использование одной РСК как переменного аргумента в другой РСК и т. п. В такой работе активно задействуется научно-исследовательский потенциал учащегося. При этом он начинает воспринимать РСК как обычный объект своего профессионального исследования.

Второе направление более традиционно – технический перевод с иностранного языка на русский. Однако в контексте использования РСК цель технического перевода другая – необходимо так подбирать примеры иноязычных научных статей, чтобы учащийся, с одной стороны, видел употребление РСК в научных работах, а с другой – учился составлять глоссарий и видел, как строятся стандартные фразы для конкретных значений аргументов и «ядерной» конструкции. «Значения» аргументов с примерами их использования в РСК и есть содержание глоссария. В учебной работе используются электронные переводчики с иностранного языка на русский – учащийся экспериментирует в построении иноязычных РСК с конкретными значениями аргументов. Это напоминает учащемуся хорошо знакомые из курсов физики, электротехники и т. п. лабораторные работы, в которых электронный переводчик выступает в роли «симулятора» аудитории, пытающейся понять предлагаемое ей ИМВ. Таким образом, в контексте обучения ИМВ при помощи РСК использование элек-

тронных переводчиков и Интернета выступает не как обстоятельство, препятствующее целям преподавания при традиционном подходе, а как неотъемлемый компонент учебного процесса.

Наконец, третье направление в обучении ИМВ на основе стандартных фраз и РСК состоит в постепенном расширении и усложнении охватываемого РСК материала, так, чтобы магистрант мог не только описывать содержание слайда, но и учился рассуждать при помощи удлиняющегося списка РСК. Здесь важным обстоятельством, мотивирующим освоение учащимся РСК, является известный факт стимулирования поиска решения физико-математической задачи путем переформулировки ее условия своими словами и в необходимых терминах и «вспоминания усилием воли» основных используемых определений, законов и теорем. Поэтому в набор РСК добавляются стандартные компоненты, описывающие алгоритмы поиска решения и собственно решение физико-математических задач.

Методика обучения профессиональному ИМВ на основе РСК с учетом степени иноязычной подготовки магистрантов также делится на три уровня. Минимальные навыки ИМВ формируются обучением описания слайдов и усвоения РСК, сопровождающих переходы от одного слайда к другому, от вступления к основной части доклада и его заключению. Типичные РСК упомянуты выше, и их можно охарактеризовать как основу для описательного стиля монологического выступления.

Формирование презентационных навыков среднего уровня состоит в освоении РСК, описывающих более детально этапы выполнения научного

исследования, например, способы получения основных уравнений, методов их решения, в общем, всей «экспериментально-теоретической кухни» физико-математического исследования. Типичные РСК здесь становятся более узкоспециализированными и грамматически сложными, например: «Решение уравнений находится методами теории возмущений, малым параметром которого является выражение, представляющее собой отношение частоты Раби к частоте резонансного перехода»; «Поведение скорости коллективного спонтанного излучения при росте числа возбужденных атомов демонстрирует осциллирующую зависимость, период которой определяется параметром штарковского взаимодействия». Вместе с РСК первого уровня они дают повествовательную схему представления НСК. Подчеркнем, что, несмотря на кажущуюся потерю универсальности представленных примеров, в них вся конкретика содержится в использовании соответствующего набора переменных аргументов, который формируется при составлении глоссария, но ядерные конструкции по-прежнему остаются универсальными.

Наконец, обучение высокому уровню ИМВ базируется на освоении РСК, дающих основу для свободного составления фраз-рассуждений по физико-математической тематике. Здесь набор РСК опять ограничен законами формальной логики и совместно с РСК двух предыдущих уровней учащийся получает основу для сопровождения НСК в форме рассуждений.

Идея введения в стандартные фразы переменных аргументов, по видимому, впервые предложена в кни-

ге А.Б. Сосинского [10], посвященной написанию математической статьи на английском языке. Т.А. Плещова [6], П.А. Сидоренко [9], О.А. Колмакова [2] – разработчики методик обучения ИМВ на профессиональную тему – конкретизировали список устойчивых словосочетаний, типичных для употребления в той или иной профессиональной среде, однако в отличие от данной статьи, они не рассматривали ни физико-математическую тематику, ни универсальную и логическую составляющую монологического высказывания, ни использование переменных аргументов для записи устойчивых словосочетаний. Модель формирования иноязычных презентационных навыков на основе структурного, метакоммуникационного, лексико-грамматического и лингвостилистического аспектов презентации рассматривалась также в работе [7]. Однако предложенное в ней поэтапное усвоение учебного материала никак не связано с логикой представления материала при помощи НСК, поскольку работа не касалась физико-математических тем.

Таким образом, мы видим, что физико-математическое образование и будущую научную и профессиональную деятельность магистрантов на иностранном языке отличает широкое использование НСК, довольно «жесткие» рамки языкового сопровождения и представления этих компонентов с использованием универсальных фраз и РСК. Это служит основой методики обучения ИМВ при помощи РСК. При этом представленные уровни обучения монологическому высказыванию по научной проблематике соответствуют функционально-смысловому членению речи на описание, повествование и рас-

суждение. Кроме того, методика касается проблемы создания универсального языка, с давних пор интересующей как философов, логиков, так и лингвистов и др. По сути дела, проблема универсального языка решена только для математических наук [3], где этот язык имеет лишь искусственную символическую форму. Его озвучивание при помощи естественных языков должно подчиняться единым правилам. Это, наряду с законами формальной логики, и служит фундаментальной основой развития предложенной методики обучения.

Методика обучения ИМВ на основе стандартных фраз и РСК, интегрирование ее в работу по усвоению содержания учебных лекций по физико-математической тематике на иностранном языке, включение ее элементов в процесс логического поиска решения профессиональных задач, необходимость представления результатов своей деятельности на иностранном языке и осуществления профессиональных коммуникаций в мировом научном сообществе помогают наиболее полно реализовать принципы обучения, обоснованные Н.Д. Гальсковой:

- «актуализация познавательной, творческой и исследовательской деятельности обучающегося;

- перенос акцента с преподавательской деятельности на деятельность, связанную с изучением языка / овладением языком,

- редуцирование “симуляции” иноязычного общения в пользу “аутентичного общения на изучаемом языке”;

- решение разноплановых задач с помощью языка;

- активизация продуктивной деятельности учащихся с выходом в реальный социокультурный контекст» [1, с. 5].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы // Электронный журнал «Вестник МГОУ». – 2013. – № 1. – С. 1–13.
2. Колмакова О.А. Методика обучения иноязычному научному выступлению будущих экономистов-международников: дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2008. – 188 с.
3. Королев К. Универсальный язык и универсальная письменность: в погоне за мечтой. В кн. Языки как образ мира. – М., 2003. – С. 549–565.
4. Кун Т. Структура научных революций. – М., 2003. – С. 9–268.
5. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ // В книге Кун Т. Структура научных революций. – М., 2003. – С. 269–454.
6. Плещова Т.А. Формирование умений публичного выступления на профессиональную тему (английский язык, неязыковой вуз, продвинутый этап обучения) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 261 с.
7. Попова О.Ю. Методика обучения иноязычным презентационным умениям студентов неязыковых вузов (На материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук: – Волгоград, 2005. – 199 с.
8. Поппер К. Логика и рост научного знания. – М., 1983. – 605 с.
9. Сидоренко П.А. Методика обучения студентов технического вуза монологической речи на английском языке в ситуациях профессионально-ориентированного общения : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003. – 243 с.
10. Сосинский А.Б. Как написать математическую статью по-английски. – М., 1998. – 112 с.
11. Strunk W. Jr., White E.B. The elements of style. 4th ed., Boston, Allyn & Bacon, 1999. – 109 p.

УДК 371.315:811.111

Курило Л.В.*Киевский национальный лингвистический университет (Украина)***ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

Аннотация. В статье отражены авторские методические рекомендации по обучению будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной научной письменной речи в жанрах тезисов доклада и научной статьи. Рассмотрены основные параметры обучения: этап обучения, количество часов, подходы, содержание и принципы обучения, отбор материалов, комплексы упражнений, организационные формы обучения и контроля, форма отчетности. Приведены ограничения исследования и перспективы последующих научных изысканий.

Ключевые слова: научная письменная речь, учебная автономия, научный дискурс, параметры обучения, жанр.

L. Kurylo*Kyiv National Linguistic University, Ukraine***TEACHING FUTURE TEACHERS OF ENGLISH PROFESSIONALLY
ORIENTED SCIENTIFIC WRITING**

Abstract. The article deals with the methodological guide for teaching future teachers of English to write professionally oriented scientific articles and conference abstracts. The following teaching parameters are examined: a study stage, teaching hours, approaches, content and principles of teaching, material selection, exercise sets, teaching and control organization forms, forms of reporting. Restrictions and perspectives of further research are suggested.

Key words: writing for science, academic autonomy, scientific discourse, parameters of studying, genre.

В условиях интеграции национальной системы образования в Европейское пространство высшего образования актуальным является обучение будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной (ПО) научной письменной речи (НПР). Формулировка методических рекомендаций является важнейшим результатом теоретического и практического изучения проблемы

создания подсистемы упражнений для обучения магистрантов языковых специальностей ПО НПР (в жанрах научной коммуникации: тезисах доклада и научной статье).

Исходя из этого, *цель* данной статьи состоит в формулировке методических рекомендаций по организации обучения будущих преподавателей английского языка ПО НПР. В соответствии с целью выделены *задачи*, связанные с параметрами обучения:

этап обучения, количество часов, подходы, содержание, принципы, отбор материалов, комплексы упражнений, формы обучения и контроля, форма отчетности.

Проблемой организации обучения НПП занимались многие исследователи. Л.Р. Ахметова изучала особенности учета принципа преемственности обучения ПО НПП в бакалавриате и магистратуре [1]. Э.В. Васильева рассматривала методику обучения написания англоязычного научного проблемно-тематического сообщения [4]. Т.М. Корж занималась проблематикой обучения аннотированию английских ПО текстов [6]. О.С. Синекон исследовала особенности интерактивного обучения НПП с использованием компьютерных технологий [9]. Л. Хемплионс (L. Hamp-Lyons) и Б. Хисли (B. Heasley) разработали методику обучения НПП, которая ориентирована на овладение жанрами академического и научного дискурсов (НД) [10]. Но проблема организации обучения будущих преподавателей английского языка ПО НПП в жанрах научной статьи и тезисов доклада осталась вне внимания исследователей.

Рассмотрим релевантные параметры обучения.

Этап обучения ПО НПП необходимо организовать после того, как студенты достигнут уровня C1 на базе умений академической письменной речи (АПР) [2]. Особенности этого этапа обучения диктуют некоторые требования к организации процесса: 1) необходимость стимулировать учебную автономию, без чего невозможно овладение методами и приемами познания, обучения и самоконтроля; 2) повышенная мотивация учения, обусловленная

стимуляцией интереса к аспектам коммуникативной и научной деятельности преподавателя английского языка; 3) необходимость внедрения рефлексивных способов деятельности в процессе обучения – формирование способности осознавать и воспринимать самого себя; 4) плотный режим работы, что обуславливает увеличение объема самостоятельной работы и привлечение к организационной работе. Таким образом, обучать продуцированию ПО тезисов доклада и научных статей следует в магистратуре языкового факультета на протяжении двух семестров в рамках курса практики устной и письменной речи или других курсов, направленных на овладение НПП.

Количество часов в первом семестре составляет 24 часа аудиторных и домашних занятий (соотношение – 1:1). В это время магистранты обучаются в рамках трех циклов: 1) пропедевтического, который направлен на определение исходного уровня владения АПР, прогнозирование трудностей овладения НПП; 2) основного в условиях полуавтономии, которая предусматривает совместное с преподавателем определение целей и возможность выбора магистрантами собственных путей достижения отдельных целей; 3) завершающий, который направлен на стимулирование и ориентирование более автономного обучения. Во втором семестре (20 часов самостоятельной работы) магистранты обучаются в условиях частично зависимой автономии, которая предусматривает совместное с преподавателем определение общих целей, самостоятельное определение индивидуальных целей и выбор путей их реализации, опосредствованный контроль преподавателя [5, с. 14–15].

Методической базой обучения ПО НПР является *сочетание трех подходов*: процессуального, жанрового, интегративного. Процессуальный подход отражает процесс написания научного текста (НТ), который состоит из ряда операций мышления и проявляется в последовательном разворачивании этапов продуцирования НТ: 1) аналитического восприятия; 2) подготовки к написанию; 3) написания черновика; 4) его комментирования, самопроверки и само- / взаимооценки; 5) написания окончательного варианта; 6) его комментирования, самопроверки и само- / взаимооценки. Жанровый подход базируется на обучении достижения коммуникативных целей в НТ разных жанров и реализуется на всех этапах текстовой деятельности, особенно на этапе подготовки, когда имплицитно и эксплицитно задаются жанрово-стилистические особенности НД. Интегративный подход реализуется через использование бинарных НТ на родном и иностранном языке, на основе которых обучение ПО НПР приобретает необходимое социокультурное содержание [3, с. 169–171]. Сочетание этих подходов возможно при условии достижения цели обучения, реализации содержания и принципов.

Стратегической *целью* обучения является наперед запланированный результат обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности магистрантов по овладению межкультурной НПР. Стратегическая цель обуславливает практические, образовательные, профессиональные, развивающие, воспитательные цели. Реализация целей достигается при условиях четкого определения *содержания* обучения. Его компоненты

включают два аспекта: предметный и процессуальный. Первый аспект относится к знаниям лингвистического, академического, научного, социокультурного и профессионального характера, а второй – это навыки и умения использовать знания для осуществления ПО научного письменного общения и упражнения для их развития [8]. *Принципы* обучения обеспечивают возможность реализации методики. К специальным методическим принципам относятся: 1) принцип развития учебной автономии; 2) принцип преемственности; 3) принцип взаимосвязанного обучения чтения и написания НТ; 4) принцип осознанного учета родного и иностранного языков и культур; 5) принцип использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Отбор материалов для обучения будущих преподавателей английского языка ПО НПР возможен при учете целей, содержания, принципов и методологии. Единицей отбора является бинарный НТ, идентичный по жанру, стилю и предметному содержанию, или разноязычный набор текстов как образцов для лингвистического анализа с целью воспроизведения выделенных особенностей у продуцируемых НТ. Отбор материалов следует проводить по следующим критериям: аутентичность, новизна, жанровая достаточность и репрезентативность, языковая функционально-семантическая системность, объем НТ. Процедура отбора проводится в поэтапной последовательности действий: 1) выбор источников отбора (англоязычных специальных изданий); 2) анализ англоязычных НТ на предмет соответствия критериям, их отбор; 3) вы-

бор источников отбора (специальных изданий на родном языке); 4) анализ НТ на родном языке на предмет соответствия критериям, их отбор; 5) сопоставление и отбор бинарных НТ.

Отобранные НТ используются в *комплексах упражнений*, которые составлены на основе разработанной подсистемы упражнений. *Подсистема упражнений* для обучения будущих преподавателей английского языка ПО НПР есть последовательное развертывание четырех групп упражнений: 1) *группа А*: анализ образцов бинарных НТ; 2) *группа Б*: тренировка в ПО научном письменном общении; 3) *группа В*: практика в ПО научном письменном общении; 4) *группа Г*: редактирование ПО НТ. После завершения выполнения упражнений группы Г следует повторно последовательно выполнять упражнения групп В и Г для усовершенствования умений.

Упражнения комплексов должны соответствовать требованиям в фазах задания, исполнения задания и контроля исполнения [7]. В фазе задания к упражнениям предъявляются следующие требования: коммуникативности, мотивированности, культурологической и профессиональной направленности. В фазе исполнения задания к упражнениям предъявляются требования, которые касаются: 1) степени управления (на каждом последующем этапе необходимо ослабление степени управления); 2) направленности действия на прием или выдачу информации (последовательное выполнение рецептивных, рецептивно-репродуктивных, продуктивных и рецептивно-продуктивных упражнений); 3) форм организации упражнений (упражнения бывают индивидуальными, в малых группах, обще-

групповые); 4) опор, необходимых для их выполнения (естественные опоры и опросники); 5) использования ИКТ (в процессе написания черновика и окончательного варианта; отдельные упражнения, направленные на развитие умений составления библиографии, поиск источников в сети Интернет, форматирование НТ, оформление ссылок и т. д.); 6) места выполнения (упражнения – аудиторские и внеаудиторные). Касательно степени управления на этапе аналитического восприятия следует отметить, что более рациональным является не жесткое, а относительно жесткое управление, поскольку таким образом стимулируются рефлексивные способы деятельности с НТ, в связи с чем в большей степени реализуются образовательные цели обучения и обеспечивается постепенное развитие учебной автономии. В фазе контроля исполнения задания к упражнениям предъявляются требования, которые обусловлены использованием разных видов контроля, когда на само- и взаимоконтроль магистрантов накладывается контроль преподавателя, что также стимулирует развитие автономии, способности управлять учебной деятельностью, реализовать рефлексия при некоторой независимости от преподавателя [7, с. 31–32].

Рассматривая *организационные формы обучения и контроля*, следует отметить, что их выбор продиктован особенностями процессуального подхода (предусматривает оценивание, исправление, редактирование черновика и окончательного варианта НТ магистрантами) и необходимостью обеспечить постепенный переход от полуавтономии в первом семестре к частично зависимой автономии во

втором семестре магистратуры. Важно то, что, предлагая упражнения на нахождение ошибок, их исправление, анализ и обсуждение, а также организуя взаимопроверку письменных работ, создаются условия для максимального предупреждения ошибок в НПП магистрантов. Эффективными организационными формами обучения и контроля является сочетание индивидуальной, парной и групповой работы, при этом с каждым последующим этапом преподаватель должен в некоторой степени отстраняться от активного участия в процессе обучения, давать возможность магистрантам самим определяться с отдельными путями достижения целей и брать на себя ответственность за принятые решения [7, с. 32]. Преподаватель должен быть партнером и советчиком: не спешить исправлять ошибочные суждения магистрантов, а пытаться постичь их логику, предлагать рассуждать в ином ключе, обосновывать целесообразность и объективность такого анализа и подводить магистрантов к правильному решению. Таким образом, роль преподавателя состоит в том, чтобы уважать творческий поиск и оставлять за авторами ответственность за окончательный вариант НТ.

Формой отчетности являются непосредственно написанные тезисы доклада и научные статьи, составленные магистрантами в соответствии с действующими требованиями и стандартами.

Таким образом, составленные методические рекомендации по обучению будущих преподавателей английского языка ПО НПП (которые касаются этапа обучения, количества часов, подходов, содержания, принципов, отбора

материалов, комплексов упражнений, форм обучения и контроля, формы отчетности) позволяют внедрить соответствующую методику в магистратуре высших языковых учебных заведений. Реализация методических рекомендаций стимулирует учебную и научную деятельность магистрантов, способствует развитию автономии, рефлексивных способов деятельности.

Проведенное исследование не претендует на окончательное решение вопроса обучения будущих преподавателей английского языка ПО НПП. Перспективой последующих исследований может быть модифицирование методики для других жанров НД, а также для других иностранных языков. Перспективным направлением исследований считаем также изучение возможностей обучения ПО НПП с компьютерными средствами обучения: разработку электронных пособий, справочников, веб-ресурсов и др.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ахметова Л.Р. Преемственность обучения письменной английской речи на продвинутом этапе языкового вуза (бакалавриат и магистратура): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ташкент, 2011. – 25 с.
2. Захарова А.В. Формирование навыков академической письменной речи в системе подготовки современного специалиста // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2012. – №2. – С. 88–94.
3. Мазунова Л.К. Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе: дис. ... докт. пед. наук. – Уфа, 2005. – 295 с.
4. Васильева Е.В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою: дис. ... канд. пед. наук. – К., 2005. – 164 с.

5. Задорожна І.П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
6. Корж Т.М. Навчання студентів вищих технічних навчальних закладів анотування англійських професійно орієнтованих текстів: дис. ... канд. пед. наук. – Севастополь, 2008. – 256 с.
7. Курило Л.В. Вправи для навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення // Іноземні мови. – 2013. – №1. – С. 28–33.
8. Курило Л.В. Мета і зміст навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення // Вісник КНЛУ. – Серія «Педагогіка та психологія». – К., 2012. – Вип. 21. – С. 47–55.
9. Синекон О.С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук. – К., 2010. – 370 с.
10. Hamp-Lyons L., Heasley B. Study Writing: A course in writing skills for academic purposes (second edition). – Cambridge: CUP, 2010. – 214 p.

УДК 37.02

Луферов Д.Н.*Московский государственный областной университет***К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация. В статье говорится о необходимости уточнения номенклатурного аппарата системы «Средства обучения». Автор обосновывает введение нескольких новых терминов. Предлагается использовать термин «инновационные средства обучения» для обозначения всех средств обучения, которые подразумевают применение технических устройств. Термин «инновационные средства обучения» является более общим понятием (гиперонимом) по отношению к «техническим средствам обучения». Выделяются следующие компоненты инновационных средств обучения: медийные, технические и компьютерные средства обучения.

Ключевые слова: средства обучения, инновационные средства обучения, технические средства обучения, медийные средства обучения, компьютерные средства обучения.

D. Luferov*Moscow State Regional University***TO THE ISSUE OF TRAINING TOOLS CLASSIFICATION**

Abstract. The article focuses on the necessity to revise the nomenclature apparatus of the “Training Tools” system. The author substantiates the introduction of some new Russian terms. The term “инновационные средства обучения” (ICO) (“Innovative Training Tools”) is suggested to be used for denoting all kinds of training tools involving the usage of technical devices. The notion “ICO” (“Innovative Training Tools”) is understood as a more general concept (hyperonym) in relation to “teaching equipment”. The author describes the following components of the Innovative Training Tools, they are: Media Aids, Technical Training Tools, and Computer-based Training Tools.

Key words: training tools, innovative training tools, teaching equipment, media aids, computer-based training tools.

Преподавание любой дисциплины предполагает использование материальных и идеальных объектов, которые наряду с содержанием обучения составляют информационно-предметную среду процесса обучения. Учебную литературу и сложные технические устройства относятся к материальным элементам этой среды. Использование технической аппара-

туры в образовании позволило разнообразить учебную деятельность как преподавателей, так и учащихся и в итоге значительно повысить качество обучения и самообучения.

К настоящему времени средства обучения достаточно подробно описаны в научно-методической литературе, в частности в работах В.В. Краевского и В.В. Хуторского [3, с. 269–271], А.Ф. Меняева [5, с. 284–287], Э.Г. Азимова

и А.Н. Шукина [1, с. 291–292]. Однако при внимательном изучении данной темы нельзя не отметить, что до сих пор отсутствует чётко выстроенная концепция системы материальных средств обучения. Так, под термином *технические средства обучения* (ТСО) часто понимают не только аппаратуру (видеопроектор и т. п.), но и носители информации (видео- или аудиодиск). Однако очевидно, что эти две группы средств обучения не тождественны.

Надо отметить, что М.В. Ляховичский разграничивает, с одной стороны, технические средства обучения (ТСО), т. е. аппаратуру, и *аудиовизуальные средства обучения* (АВСО), т. е. электронные носители информации – с другой. Согласно его классификации, аудиовизуальные средства обучения подразделяются на 1) *аудитивные (слуховые)* средства обучения (АСО) – фонограммы, 2) *визуальные (зрительные)* средства обучения (ВСО) – видеogramмы и 3) *комбинированные аудиовизуальные (зрительно-слуховые)* средства обучения (АВСО) – видеофонограммы [4, с. 42].

Однако данная классификация вызывает два вопроса. Во-первых, налицо явная двусмысленность термина АВСО: он позиционируется в качестве более общего понятия (гиперонима) в отношении трёх видов СО (аудитивных, визуальных и аудиовизуальных), и одновременно выступает одним из этих компонентов. Чтобы сгладить этот парадокс, третий компонент системы АВСО упоминается в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Шукина как собственно аудиовизуальные средства обучения [1, с. 22]. Во-вторых, у фоно-

граммы отсутствует видеоряд, а у видеogramмы – звуковое сопровождение. Следовательно, фонограмма и видеogramма не могут считаться *аудиовизуальными* в полном смысле этого слова.

Было бы логичнее ввести другой термин в качестве гиперонима по отношению к аудитивным, визуальным и аудиовизуальным средствам обучения. В качестве такого термина мы предлагаем использовать словосочетание *медийные средства обучения* (МСО) (от лат. *media* – ‘средство’). Скрытая тавтология в соединении первых двух компонентов термина может быть оправдана желанием использовать такое современное и достаточно точное определение как *медийный*, сохранив при этом в конце фразы-термина сочетание *средства обучения* (СО), что обеспечивает целостность и единообразие номенклатурного аппарата одноимённой системы. Кроме того, определение *медийный* в данном случае используется в значении ‘несущий какую-либо информацию, предъявляемую с помощью технических устройств’. Таким образом, в нём не содержится простое повторение признака, заключённого в определяемом слове, и значит использование комбинации «*медийные средства*» не является стилистической ошибкой.

Таким образом, МСО и АВСО позиционируются как гипероним и его гипоним: медийные средства обучения – это «небумажные» носители зрительной, слуховой или зрительно-слуховой информации; аудиовизуальные средства обучения – это один из трёх компонентов системы «медийные средства обучения» (наряду с *аудитивными* и *визуальными* средствами обучения – АСО и ВСО).

Часто в методической литературе можно встретить употребление термина *технические средства обучения* (ТСО) по отношению к компьютерным учебным программам и Интернету. Однако средства обучения, основанные на использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), представляют собой комбинированные устройства ТСО и МСО в сочетании с принципиально новыми средствами сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации при помощи компьютерных программ и системы Интернет. ИКТ являются инструментами активной творческой и познавательной деятельности: позволяют создавать собственные тексты и мультимедийные презентации, записывать и осуществлять монтаж аудио и видео, обучаться по интерактивным учебным программам. Поэтому их целесообразно рассматривать как отдельную группу средств обучения – *компьютерные средства обучения* (КСО).

Итак, можно выделить три группы средств обучения:

1. Медийные средства обучения – учебные наглядные пособия, содержащие зрительную, слуховую или зрительно-слуховую информацию, представляемую с помощью технических устройств.

2. Технические средства обучения – аппаратура, используемая в учебном процессе и самообразовании для воспроизведения зрительной, слуховой или зрительно-слуховой учебной информации.

3. Компьютерные средства обучения – уникальная комбинация персонального компьютера (ПК) и периферийных устройств, компьютерных программ и глобальной информаци-

онно-коммуникационной системы Интернет.

Эти три группы средств обучения иностранному языку обычно относят к «техническим» СО. Однако, поскольку данное определение уже задействовано в термине ТСО, мы предлагаем термин *инновационные средства обучения* (ИСО) в качестве гиперонима по отношению к его трем гипонимам ТСО, МСО и КСО. Наряду с *базовыми средствами обучения* (БСО) – традиционными материальными нетехническими СО, к которым относятся, например, учебники, справочники, словари, ИСО входят в состав средств обучения, задействованных в процессе преподавания и освоения самых разных дисциплин (рис. 1).

В предлагаемой схеме представлена иерархия компонентов материальных средств обучения, под которыми подразумеваются инструменты деятельности преподавателя и учащихся.

Базовые средства обучения – это нетехническая часть учебно-методического комплекса (УМК). Его состав варьируется в зависимости от задач обучения, однако у всех УМК присутствует определенное *инвариантное ядро*: учебник, книга для преподавателя, пособия. В состав инвариантного ядра входят и некоторые инновационные средства обучения, например, фонограмма – приложение к учебнику иностранного языка.

Инновационные средства обучения – это дополнительные средства обучения, предполагающие использование сложных технических устройств. К ним относятся медийные средства обучения, технические средства обучения и компьютерные средства обучения.

Медийные средства обучения вклю-

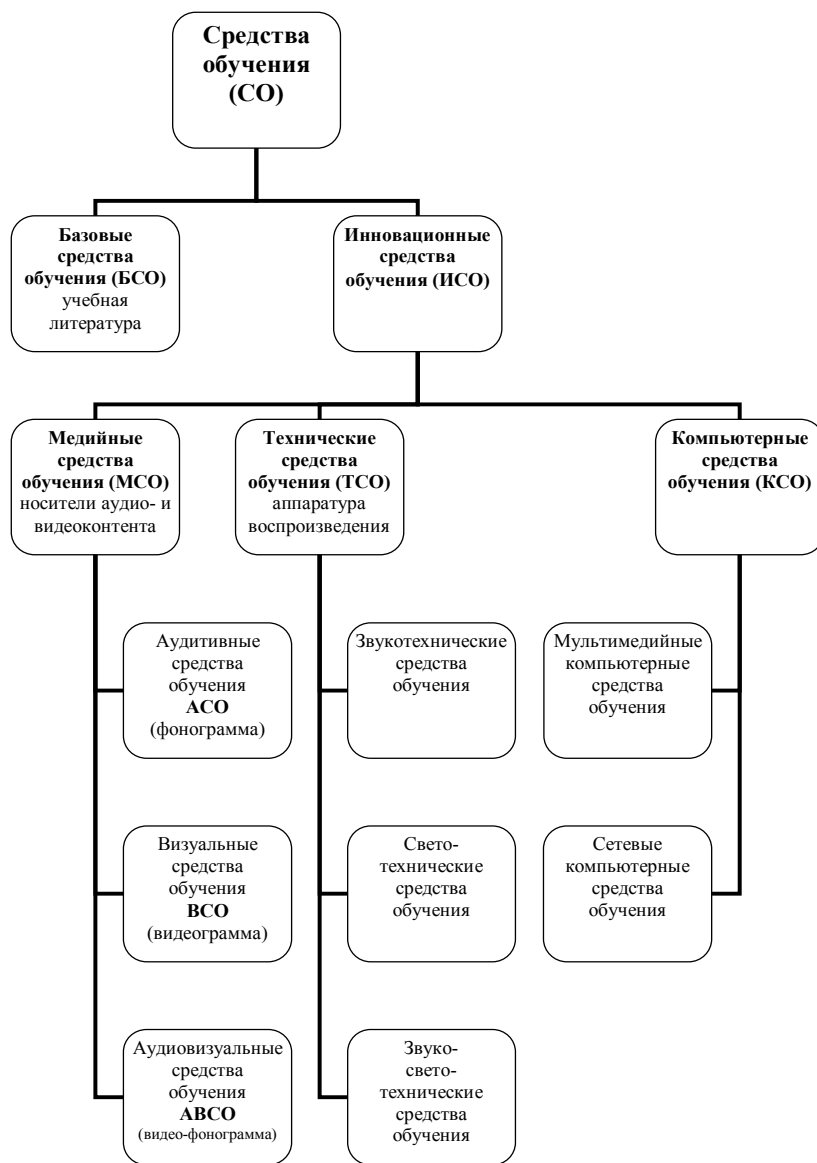


Рис. 1. Система средств обучения

чают в себя 1) аудитивные средства обучения – фонограмму, 2) визуальные средства обучения – видеограмму, 3) аудиовизуальные средства обучения – видеофонограмму.

Фонограмма как звуковой учебный материал может представлять собой аудиоприложения к учебникам, ауди-

окники, музыкально-песенные записи на физических (CD) и виртуальных (MP3) носителях.

Видеограмма – вспомогательное визуальное средство обучения, рассчитанное на зрительное восприятие печатного текста или какого-либо изображения (картинки, фотографии, та-

блицы, схемы и др.). В систему инновационных средств обучения входят только те видеограммы, которые требуют специального экрана и проектора для демонстрации. Экранная видеограмма хорошо зарекомендовала себя в качестве эффективного средства представления учебного материала. Благодаря выразительности зрительного ряда и доступности для восприятия, визуальные средства обучения обеспечивают реализацию принципа наглядности на занятиях, способствуя, таким образом, активизации учебного процесса.

Видеофонограмма – вспомогательное средство обучения, рассчитанное на комбинированное зрительное и слуховое восприятие учебного материала (видео-, кино-, телефильмы, а также слайдофильмы (видеограммы со звуковым сопровождением)).

Классификация ТСО перекликается с классификацией МСО:

1) *звукотехнические* виды ТСО – средства воспроизведения только аудио информации. К ним относятся как *кинетические плееры физических носителей* (магнитофон, проигрыватель грампластинок и компакт-дисков), так и *статические плееры-драйверы*, считывающие информацию из виртуальных внешних и внутренних контейнеров информации – жестких дисков и карт памяти (медиа-плееры, MP-3 плееры со встроенной памятью или возможностью подключения внешних карт памяти);

2) *светотехнические* виды ТСО – средства воспроизведения только визуальной информации: интерактивная доска Smart Board, компьютерный монитор;

3) *звукосветотехнические* виды ТСО – средства воспроизведения ком-

бинированной аудио- и видеоинформации: проигрыватель дисков DVD и BD, мультимедиа проигрыватель, персональный компьютер, телевизор.

Компьютерные средства обучения предполагают использование мультимедийных продуктов и Интернета. Мультимедийные компьютерные СО – включают в свою структуру разные виды информации в виде электронных текстов, статичных и анимационных изображений, аудио- и видеоэлементов. На их основе реализуется как репродуктивная деятельность учащихся по восприятию информации записанной на компакт-дисках CD-ROM и DVD-ROM, так и продуктивная творческая деятельность при работе с обучающими компьютерными программами и инструментами создания мультимедийных презентаций PowerPoint. Сетевые компьютерные СО предполагают использование в учебных целях разнообразных информационных ресурсов и сетевых коммуникаций всемирной сети Интернет.

Н.О. Долгаева использует термин *интерактивные технические средства обучения* [2] в отношении компьютера и периферийных устройств. Таким образом, подчеркивается большой потенциал компьютерных учебных программ и Интернета в плане реализации «интерактивного обучения». Однако, выделяя в термине данный аспект, мы сужаем сферу применения компьютерных средств обучения, поэтому термин «интерактивные технические средства обучения» целесообразно использовать только в рамках изучения технологии «интерактивного обучения».

Предлагаемая нами редакция системы материальных средств обучения

намеренно использует более общие термины. Ее универсальность и простота поможет преподавателям и методистам сориентироваться в арсенале современных средств обучения и эффективно организовать учебный процесс.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2010. – 448 с.
2. Долгаева Н.О. Интерактивные технические средства обучения в контексте обучения иностранному языку // Вестник МГОУ. – Серия «Педагогика». – 2013. – № 2. – С. 23–26.
3. Краевский В.В., Хуторской В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: Учеб. пособие. – 2-е изд. – М., 2008. – 352 с.
4. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам. – М., 1981. – 144 с.
5. Педагогика: Коллективное учеб. пособие / А.Ф. Меняев и др.; под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2002. – 608 с.

УДК 37.013'81

Михайлова М.С.*Московский финансово-промышленный университет*

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР СОЗДАНИЯ КРЕАТИВНОЙ СРЕДЫ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ДИЗАЙНА И РЕКЛАМЫ

Аннотация: Статья посвящена определению места дисциплины «Иностранный язык» в учебно-творческом процессе на факультете дизайна и рекламы. Одной из целей учебного процесса, который рассматривается как взаимовлияние двух «потоков креативности», профессионального и лингвистического, является создание креативной среды в ходе обучения иностранному языку. Креативная среда понимается как взаимодействие ее основных элементов: учебно-методического комплекса, учебно-творческого процесса и его участников – преподавателей и студентов, объединенных совместной деятельностью. На основе анализа разработанных творческих заданий профессиональной направленности формулируются основные принципы организации учебного процесса.

Ключевые слова: иностранный язык, креативная среда, учебно-творческий процесс, учебно-методический комплекс, лингводидактические задачи, поток креативности.

M. Mikhailova*Moscow University of Industry and Finance*

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A FACTOR OF DEVELOPING A CREATIVE ENVIRONMENT FOR STUDENTS STUDYING AT THE FACULTY OF DESIGN AND ADVERTISING

Abstract. The article is dedicated to defining the place of a “Foreign Language” as a subject in educational creative process at the faculty of design and advertising,. One of the main purposes of the educational process, which is regarded to be an interference of two “flows of creativity”, professional and linguistic, is to build a creative environment in the course of studying a foreign language. Creative environment is understood as the interaction of its basic elements: teaching materials, educational creative process and its participants - teachers and students united by this activity. Based on the analysis of the developed creative professionally-oriented tasks the main principles of the organization of the educational process are formulated.

Key words: foreign language, creative environment, educational creative process, teaching materials, lingvo-didactic task, flow of creativity.

Быстро развивающийся окружающий мир и высоко конкурентная профессиональная среда предъявляют к выпускникам факультетов дизайна и рекламы высокие требования в отно-

шении их профессиональной компетентности, личностной зрелости, социальной ответственности. Помимо умения применить накопленные профессиональные знания и навыки, они должны быть готовы к постоянному

© Михайлова М.С., 2014.

саморазвитию, обладать, с одной стороны, аналитическим, критическим и стратегическим мышлением, с другой – креативным восприятием мира.

Под креативностью обычно понимают свойство личности мыслить не шаблонно, открытость новым идеям, способность видеть и нестандартно решать проблемы, творчески преобразовывать окружающий мир, быть увлеченным своим делом. В свою очередь, творчество определяется как процесс, как деятельность, результатом которой являются новые уникальные духовные или материальные ценности, как способ самовыражения и самоактуализации.

Применительно к учебному процессу, в частности к изучению иностранного языка, Н.Ф. Коряковцева видит креативность как способность к деятельности, основанной на творческом подходе и активной вовлеченности в процесс освоения языка, поиске и использовании возможностей для его изучения и практического использования в различных функциональных целях, стремлении накопить продуктивный самостоятельный опыт коммуникативной и учебной деятельности в области изучаемого предмета [3, с. 45].

Очевидно, что творческий подход преподавателя к обучению студентов иностранному языку и их собственная креативность являются фактором успешности и эффективности учебного процесса. В свою очередь, совместное лингвистическое творчество на основе профессионально ориентированной программы обучения становится существенным фактором формирования творческой среды развития студентов.

Таким образом, существует насущная необходимость усилить акцент на профессиональной и творческой компонентах цели и содержания обучения иностранному языку. Одной из задач изучения иностранного языка должно стать создание оптимальных условий, способствующих развитию креативности студентов, будущих дизайнеров и рекламистов. М. Чиксентмихайи, исследуя творческий процесс и креативность личности, замечает, что «мы привыкли считать, что креативность начинается с человека и им и заканчивается, и поэтому с легкостью упускаем из виду тот факт, что самым мощным стимулом для нее могут быть изменения в среде, которой этот человек окружен» [5, с. 39].

Элементами, формирующими творческую, *креативную среду*, являются учебно-методический комплекс, учебно-творческий процесс и его участники, то есть преподаватели и студенты, объединенные совместной деятельностью.

Профессиональная и творческая ориентированность определяет отбор языкового материала, в частности, лексики, текстового материала, тем и ситуаций, речевых действий, сфер коммуникативной деятельности, коммуникативные и социальные роли, в которых студенты реализуют полученные знания, умения и навыки.

Успешность решения задачи овладения иностранным языком как одним из профессиональных инструментов и компетентностей в большой мере зависит от компонентов учебно-методического комплекса, в первую очередь учебника. В этой связи перед преподавателем встает целый ряд сложных, однако решаемых проблем. Несмотря на

изобилие учебных пособий, практически отсутствуют такие, которые помогли бы студенту совершенствовать свои языковые и речевые знания и умения в рамках данной специализации, плавно и поступательно переходя от уровня к уровню, имея в качестве стартовой позиции уровень А (по европейской шкале). Большие объемы незнакомых слов и специальных терминов, тексты, насыщенные сложными синтаксическими конструкциями, специальной и абстрактной лексикой, пресекают всякое творческое устремление и даже желание изучать иностранный язык на любом этапе, тем более начальном.

Однако разнообразие источники профессиональных знаний предоставляют материал, адаптируемый к любому уровню владения иностранным языком и позволяющий решать лингводидактические задачи, различные по своей сложности, с одной стороны, с другой – моделировать ситуации, стимулирующие развитие креативности. Такими источниками, которые могут послужить основой для составления заданий, являются, во-первых, такие традиционные форматы работы рекламистов и дизайнеров, как составление брифов для разработки дизайна или рекламной кампании, описание и разработка продукта, комикс и подписи к нему, создание раскадровки и написание сценария для рекламного ролика, перевод или создание новых слоганов, во-вторых, отдельные элементы их профессиональной деятельности (шрифты), наконец, формы, имеющие косвенное отношение к деятельности дизайнера или рекламиста (тесты, развивающие креативность), которые вызывают большой интерес у студентов [6, с. 14–19].

Верно и обратное: многие продуктивные, конструктивные и открытые виды дидактических задач дают возможность наполнить их профессиональным содержанием и развить профессиональные компетенции.

Так, на занятиях по «Основам дизайна» составлению брифа и проведению исследования рынка предшествует очень интересная работа, развивающая конвергентное (логическое, последовательное, основанное на закономерностях) и дивергентное (не обязательно логичное, обнаруживающее неожиданные связи) мышление студентов [2, с. 73]. Студенты учатся проводить опрос целевой аудитории, т. е. задавать вопросы логичные, неожиданные, смешные, восстанавливающие внутренние и внешние связи и ассоциации объекта с окружающим миром, что необходимо и для полного понимания потребностей потребителя, и непосредственно для разработки дизайна. Обучаемые задают друг другу вопросы, и каждый студент на предложенный ему вопрос задает пять своих.

Описанный выше вид учебно-творческой деятельности, перенесенный на занятия английским языком, представляется очень удачным сочетанием элементов аудиолингвального метода (усложненный коммуникативный вариант упражнения типа drill) и суггестопедического метода, характерными чертами которого являются повышенная интеллектуальная активность учащихся, активизация долговременной памяти и произвольного запоминания, повышенное внимание к овладению речевой деятельностью, речевыми навыками и умениями. Такая творческая деятельность, ненавязчиво корректируемая преподавателем,

предоставляет немало возможностей расширить и закрепить лексику по конкретной теме и довести до автоматизма построение вопросительного предложения, по меньшей мере, сделать существенный шаг в этом направлении.

Приведем еще несколько примеров видов учебно-творческой деятельности, которые одновременно развивают креативность, профессиональные навыки и умения и решают лингводидактические задачи. Под «видами учебно-творческой деятельности» мы понимаем в данном случае как индивидуальную, так и совместную деятельность студентов и преподавателя с целью творческой реализации обозначенной им конкретной задачи.

Так, например, вместо скучного и не очень продуктивного задания – выучить новые слова по изучаемой теме – студентам-дизайнерам предлагается написать их разными шрифтами, составить из них фигуру или заполнить ими поверхность на фотографии или картине. Таким образом, наиболее эффективно применяется один из приемов мнемоники – визуализация объекта, и само слово становится арт-объектом. Особое место занимает конкурс проектов рекламной кампании продукта на английском языке, который выходит далеко за рамки одного занятия и определяет учебно-творческую деятельность студентов в течение двух семестров, являясь системно-образующим элементом магистерской программы у рекламистов. Конкурс позволяет смоделировать живую, развивающуюся во времени профессиональную ситуацию и использовать различные форматы профессиональной деятельности (от написания слоганов

до мозгового штурма) для разработки учебно-методического комплекса. Данный вид, стимулируя студентов к творчеству и устанавливая междисциплинарные связи, создает условия для комплексного решения задач развития их языковых и речевых навыков и умений, а также активно формулирует у них профессиональные компетенции.

На начальном этапе обучения студенты могут не иметь осознанной мотивации изучать иностранный язык и затрачивать на это необходимое количество времени и усилий. Тем не менее происходит своего рода перенос мотивации приобретения профессиональных знаний и умений в сферу иностранного языка. Кроме того, эти навыки и умения или, как минимум, знания являются теми опорами, на которых формируются новые или восстанавливаются утраченные речевые умения и навыки. Студенты, находясь в комфортной для них зоне ближайшего развития, оставаясь вполне самостоятельными, участвуют в совместной креативной деятельности под руководством педагога [1, с. 36], выступающего в роли эксперта и модератора [4, с. 8–9].

В этой связи неизбежно возникает проблема концентрации внимания, поскольку студенты делят его между двумя областями знаний, находясь одновременно в разных «потоках креативности» [5, с. 131]. Сложные психофизиологические процессы, определяющие их взаимовлияние, представляют отдельный объект исследования. Тем не менее, как показывает практика, эти потоки не разнонаправлены, пересекаясь, они не нарушают течение друг друга, а усиливают его. То есть скорее можно говорить об интерференции, а

не о дифракции процессов приобретения знаний и формирования навыков. В основе взаимодействия лингвистического и профессионального творчества лежит осознанность смысла, цели и задач этой деятельности, необходимая степень соответствия задач навыкам, мотивация, увлеченность, радость творчества, полная концентрация на осуществляемой деятельности, уверенность в себе и отсутствие страха совершить ошибку – все то, что является условием создания «потока креативности», иными словами, творческого процесса [5, с. 135-138].

Однако надо помнить о том, что творческие задания имеют свои минусы. Многие типы упражнений и заданий, разработанные в рамках различных методик изучения иностранных языков, можно использовать многократно, в то время как некоторые творческие задания при повторном использовании вместе с новизной утрачивают и силу воздействия, когда шаблон занимает место творчества.

В заключение необходимо отметить, что творческий и профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку, играет существенную роль в формировании креативной среды на факультете дизайна и рекламы в целом. Успешное решение задач ее создания и обучения иностранным языкам как фактора ее формирования возможно при соблюдении следующих принципов, определяющих весь ход учебной деятельности:

– лично ориентированная направленность на языковую личность обучающегося;

– осознание участниками учебно-творческого процесса целей и задач своей деятельности;

– опосредованность творчеством общения преподавателя и студентов;

– профессиональная ориентированность обучения иностранному языку;

– системность, мотивированность и методическая обоснованность творческих заданий;

– приоритетность собственных задач курса «Иностранный язык» как самостоятельной дисциплины.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том 1. Вопросы теории и истории психологии. – М., 1982 – 488 с.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления: сборник переводов с немецкого и английского / под ред., со вступ. ст.: А.М. Матюшкин. – М., 1965. – С. 72–96.
3. Коряковцева Н.Ф. Креативность в изучении иностранного языка и культуры // Вестник МГЛУ. – Педагогические науки. – 2012. – № 3(636). – С. 43–52.
4. Поспелов В.К., Комиссарова Н.Н. Проблемы перехода к уровневой системе подготовки // Высшее образование в России. – 2012. – № 10/11. – С. 3–11.
5. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. – М., 2013 – 528 с.
6. Gavin Ambrose, Paul Harris. Basics Design 08: Design Thinking. – Lausanne: AVA Academia, 2010. – 200 с.

УДК 37.018.4'64/.69

Мохова О.Л.*Московский финансово-промышленный университет «Синергия»***УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ
ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Аннотация. В статье рассматриваются условия, связанные с обучением чтению на иностранном языке в вузе экономического профиля. Обучение чтению на ИЯ в неязыковом вузе предполагает дифференцированный подход, а именно деление на группы в зависимости от уровня владения языком и использование профессиональных и элективных программ по чтению. Подчеркивается, что иноязычная подготовка специалиста должна строиться на междисциплинарной основе для того, чтобы заполнить пробел между учебными ситуациями иноязычного общения и реальными профессиональными задачами в рамках профессиональной деятельности.

Ключевые слова: системный подход, внешняя дифференциация, внутренняя дифференциация, междисциплинарный контекст, неязыковой вуз, элективные программы по чтению.

O. Mokhova*Moscow University of Industry and Finance «Synergy»***CONDITIONS OF TEACHING PROFESSIONALLY
ORIENTED READING IN A FOREIGN LANGUAGE
AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

Abstract The article considers the conditions associated with learning to read in a foreign language at the University of Economics. Learning to read in a non-linguistic university involves a differentiated approach: the division into groups depending on the level of language and the use of professional and elective programs on reading. It is emphasized that a specialist's training in foreign languages should be based on an interdisciplinary basis in order to fill the gap between educational situations of foreign language communication and real professional tasks in the framework of professional activity.

Key words: system approach, external differentiation, internal differentiation, interdisciplinary context, non-linguistic university, elective program on reading.

Увеличение использования иностранного языка в различных областях деятельности обуславливает возрастающие требования к подготовке выпускника неязыкового вуза по иностранному языку, в том числе к уровню владения чтением как средством информационной деятельности. Ко-

нечной целью обучения иностранному языку является формирование вторичной языковой личности [5, с. 45]. При этом личность выступает как продукт и как носитель конкретной лингвоэтнокультуры. Применительно к сущности иноязычного образования это означает, что обучающиеся в учебной ситуации должны проявлять свою

собственную активность для решения коммуникативно-познавательных задач, носящих творческий и проблемный характер, а также им следует осознать, что они находятся в измерениях нескольких культур [1, с. 4].

Владение чтением на иностранном языке позволяет знакомиться с новыми открытиями и тенденциями в развитии науки и техники, изучать современные технологии и тем самым повышать профессиональную квалификацию. Большой поток информации на иностранном языке заставляет будущих специалистов осваивать достаточно большое количество информации для того, чтобы использовать полученные сведения для решения своих профессиональных задач. Таким образом, вопросы разработки эффективных методик обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе становятся востребованными.

Предлагаемая автором методика обучения профессионально ориентированному чтению представляет собой дифференцированный подход, который реализуется за счет организации автономной учебной деятельности студента и управляемой практики в чтении.

Управляемая практика в чтении рассматривается как внешняя дифференциация, а автономная деятельность студента – как внутренняя.

«Внутреннюю» дифференциацию в русле личностно ориентированной развивающей парадигмы следует связывать с личностью студента как субъекта образовательного процесса, его способностью к построению индивидуальной образовательной траектории. Под индивидуальной обра-

зовательной траекторией понимается персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании. В современных условиях, когда возрастает роль самостоятельной работы студента и степень его автономности, увеличивается доля индивидуальности студента как субъекта образовательного процесса. Выбор студентом индивидуальной образовательной траектории, основу которой в профессиональной подготовке в неязыковом вузе составляет чтение, имеет особую важность.

В качестве условий внешней дифференциации предлагается организация разноуровневых учебных групп в соответствии с уровнем подготовки и владения иностранным языком, а также составление учебных дифференцированных программ по профессионально ориентированному чтению.

Для деления студентов на группы предлагается учитывать как начальный уровень владения чтением на ИЯ, так и уровень учебно-познавательной компетенции студента в области изучаемого языка как базу самостоятельной работы над ИЯ. Учебные программы по чтению, направленные на обучение студентов с разным уровнем подготовки, разрабатываются на основе дифференцированных материалов, которые учитывают уровень сложности (доступности) для читающего.

Практика работы в неязыковом вузе показывает, что уровень владения языком и уровень учебно-познавательной компетенции у студентов первого курса варьируется от А1 до В2. В такой ситуации перед преподавателем стоит задача построить учебный процесс таким образом, чтобы обеспечить качественную подготовку по ИЯ и мак-

симально реализовать личностный потенциал каждого студента. Решением сложившегося противоречия является дифференцированное деление групп в зависимости от уровня подготовки: A1, A2-B1, B2. Управляемая практика в чтении как форма внешней дифференциации обеспечивается при помощи разных программ по чтению. Дифференцированное содержание программ для студентов с разным уровнем чтения на изучаемом языке помогает создавать условия для работы студентов по индивидуальной программе, что позволит студенту двигаться по «индивидуальной образовательной траектории». В методике обучения иностранному языку выдвигаются новые смысловые составляющие методических теорий/концепций/подходов: «иноязычное образование не на всю жизнь, а через всю жизнь!», «учить не ИЯ, а с помощью ИЯ» [1, с. 4].

Одной из современных задач для иноязычного образования в вузах неязыкового профиля является обеспечение индивидуальной образовательной траектории будущих специалистов, непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку. Т.Ю. Полякова понимает «под непрерывной профессиональной подготовкой по иностранному языку в инженерном образовании совокупность учебных и образовательных программ, направленных на формирование и дальнейшее совершенствование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции специалистов в соответствии с личными потребностями обучающихся и требованиями профессиональной деятельности» [3, с. 34]. Таким образом, в качестве условий внешней дифференциации обуче-

ния профессионально ориентированному чтению следует рассматривать диверсификацию профессиональной подготовки.

Дифференциация образовательных учебных программ в неязыковом вузе возможна за счет элективных и профильных программ по чтению.

Выделение групп изучения иностранного языка по разным специальностям в рамках общей программы рассматривается как внешняя дифференциация.

Таким образом, в условиях профильной подготовки в неязыковом вузе экономического профиля возможно выделение специальных групп по направлениям:

- 1) менеджмент организации;
- 2) коммерция;
- 3) бухгалтерский учет;
- 4) аудит.

Общий контекст профессиональной подготовки является определяющим фактором составления элективных и профильных программ по чтению. Отметим, что подготовка специалиста по иностранному языку должна строиться на междисциплинарной основе для того, чтобы устранить пробел между реальными профессиональными задачами в рамках профессиональной деятельности и учебными ситуациями иноязычного общения.

Самоорганизация – сложный, трудоемкий процесс, который происходит на протяжении всей жизни человека. Умению управлять своими возможностями, временем и достигать определенного положительного результата можно научиться. Обучение самоорганизации может быть осуществлено через научно-инновационную, иссле-

довательскую или проектную деятельность [2, с. 1].

Условия для реализации индивидуальных потребностей студента в чтении на иностранном языке, для составления собственной индивидуальной программы чтения на изучаемом языке, а именно: постановки актуальных для студента задач чтения, выбора материалов, ресурсных средств и т. д., создаются при помощи содержательного контекста самостоятельной работы в рамках профессиональной подготовки. Таким образом, складываются условия для внутренней дифференциации в области овладения стратегиями и умениями чтения.

Для реализации индивидуальной программы учебной деятельности студента по чтению предлагается использовать междисциплинарные профессионально ориентированные проекты следующих типов: конструкторские (дизайнерские), информационно-исследовательские, реферативные, реферативно-аналитические, которые требуют соответствующего уровня владения чтением и отличаются по уровню сложности.

Следует учитывать междисциплинарные связи при отборе компонентов содержания обучения иностранному языку, которые предполагают использование средств иностранного языка для овладения профессионально значимыми элементами предметного содержания, свойственного другим

дисциплинам, что создает дополнительную мотивацию в ходе изучения ИЯ [4, с. 7].

Таким образом, предлагаемая методика обучения профессионально ориентированному чтению сочетает в себе организацию автономной учебной деятельности студента и управляемую практику в чтении, что позволяет максимально реализовать личностный потенциал каждого студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Г. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы 2013// Электронный журнал «Вестник МГОУ» [Электронный ресурс]. – М., 2013 – №1. – URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/281>.
2. Ильинская Я.А. Самоорганизация студентов в системе дополнительного непрерывного образования // Электронный журнал «Вестник МГОУ» [Электронный ресурс]. – М., 2013 – №1. – URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/282> (дата обращения: 10.12.13).
3. Полякова Т.Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании: автореф. дис. ...док. пед. наук. – М, 2011. – 41 с.
4. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М., 2011. – 30 с.
5. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М., 1989. – 124 с.

УДК 377.6

Никитина А.Л.*Воронежский филиал Российского государственного
торгово-экономического университета*

О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Автор представляет результаты опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности формирования профессиональной компетентности студентов отделения среднего профессионального образования торгово-экономического профиля в условиях реализации компетентного подхода. Положенная в основу обучения методика решения прикладных задач профессиональной деятельности посредством построения и анализа математических моделей и разработанная система критериев и показателей при оценке результатов формирования профессиональной компетентности студентов могут найти широкое применение в системе среднего профессионального образования, а не только при подготовке специалистов торгово-экономического профиля.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, методика обучения, компетентностный подход, компетентность, компетенция, математическая модель, прикладная задача.

A. Nikitina*Voronezh branch of the Russian State University of Trade and Economics*

ON DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE AT THE DEPARTMENT OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. The author presents the results of experimental work on the verification of the efficiency of developing professional competences of students of secondary vocational education of trade and economics profile while realizing competent approach. The author considers the professional activity methodology through construction and analysis of mathematical models and the developed criteria and indicators system in the process of assessing the results of students' professional competence development can be widely used in the system of secondary professional education, but not only for training specialists of trade and economics profile.

Key words: secondary vocational education, training method, competent approach, awareness, competence, mathematical model, applied problem.

В условиях модернизации современного образования и освоения государственных образовательных стандартов третьего поколения повышение качест-

ва профессионального образования связано с формированием профессиональной компетентности специалистов любой профессии, в том числе и торгово-экономической направленности.

© Никитина А.Л., 2014.

Выделенные Г.В. Мухаметзяновой принципы [1] стали основой реализации компетентностного подхода в образовательной практике отделения среднего профессионального образования в Воронежском филиале Российского государственного торгово-экономического университета:

- принцип персонификации, предполагающий определение траектории образовательного роста каждого студента;

- принцип модульно-компетентностной ориентации учебно-воспитательного процесса, который обеспечивает комплексное освоение знаний, умений и навыков в рамках овладения конкретной компетенцией для выполнения трудовой функции, востребованной на рынке труда;

- принцип психологической комфортности, предполагающий снятие стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на занятиях доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества.

В рамках реализации компетентностного подхода обучение студентов отделения среднего профессионального образования (СПО), в частности обучение математике, должно содействовать развитию способностей будущих специалистов решать не только производственные задачи, но и мыслить по-новому, быть мотивированными на достижение результата, проявлять инициативу и ответственность.

Для достижения этих целей, учитывая торгово-экономический профиль учебного заведения, особое внимание мы уделили направленности курса математики на формирование профессиональной компетентности в обла-

сти экономики, предпринимательства, коммерции, маркетинга и менеджмента [2–6].

Отметим, что повышение прикладной направленности курса математики решает не только важнейшую задачу исполнения требований стандартов образования [7], но и способствует разрешению насущной проблемы вовлечения студентов в активную познавательную деятельность с первых дней учебы в системе СПО. Наиболее часто задаваемые студентами вопросы на занятиях по математике звучат так: «А зачем мне *это* нужно изучать, если я буду менеджером по продажам (бухгалтером, коммерсантом)?», «А где *это* может мне пригодиться в моей профессии?»

Цель опытно-экспериментальной работы состояла в проверке эффективности формирования профессиональной компетентности студентов среднего профессионального образования (СПО) на основе методики обучения решению прикладных задач профессиональной деятельности посредством построения и анализа математических моделей. Рассматриваемая методика обучения разработана при непосредственном участии автора статьи и отдельными положениями представлена в работах [2–6].

В основу опытно-экспериментальной работы положены, во-первых, тенденции развития СПО при реализации компетентностного подхода, предполагающего ориентацию всего образовательного процесса на личность обучающегося. Во-вторых, предположение о том, что выявление связей математических абстракций с реалиями современной экономики и исследование возможностей применения

математических моделей, процессов и явлений, наблюдаемых в рыночных условиях, способствуют формированию умения ставить и решать задачи практической и прикладной направленности. К тому же это создает высокий уровень мотивации изучения математики студентами, повышая как уровень освоения профессиональной образовательной программы, так и уровень формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в несколько этапов.

В ходе подготовительного этапа (2004–2008 гг.)

- организовано наблюдение за учебным процессом и проведен анализ проблем установления межпредметных связей математики с общепрофессиональными и специальными дисциплинами, изучаемыми студентами специальностей торгово-экономического профиля;

- выявлено, что значительная часть студентов испытывают трудности в применении знаний, полученных в курсе математики, на занятиях по другим дисциплинам, а также при решении профессиональных задач во время прохождения различных видов практики;

- по итогам специально организованного делового общения со студентами и преподавателями был разработан комплекс задач, решаемых на занятиях по математике, но имеющих явный прикладной характер в зависимости не только от профиля, но и специальности студентов;

- разработаны рекомендации по решению расчетных задач по отдельным специальным дисциплинам, в

частности, по маркетингу [2], составлены индивидуальные задания различной степени сложности.

На констатирующем этапе эксперимента (2008–2010 гг.) решались следующие задачи:

- 1) выявление эффективности действующей системы обучения математике студентов СПО учебного заведения;

- 2) анализ учебных программ, пособий и учебников по математике, общепрофессиональным и специальным дисциплинам, результатов контрольных работ по выявлению остаточных знаний студентов, тестовых работ, письменных и устных зачетов и экзаменов, как по математике, так и по другим дисциплинам; проведение анкетирования студентов и преподавателей учебного заведения;

- 3) определение исходного уровня профессиональной компетентности студентов СПО торгово-экономического профиля и определение уровней развития компонентов общих и профессиональных компетенций студентов.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные привели к следующим выводам:

1. Обучение математике на отделении СПО было направлено в основном на развитие вычислительной культуры и логического мышления студентов. Итоги опросов студентов и преподавателей позволяют сделать вывод о явной недооценке будущими специалистами возможностей курса математики в их профессиональном становлении, что, в свою очередь, является причиной их низкой мотивации к изучению математики.

2. Самыми трудными для студентов оказываются задания прикладного

характера: на приближенную оценку результата; на процентные расчеты; на построение диаграмм, графиков; на оценку точности измерений и др.

3. Определение исходного уровня профессиональной компетентности студентов отделения СПО торгово-экономического профиля было организовано для контрольной группы (22 чел.) и экспериментальной группы (24 чел.). Уровни развития мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного и аксиологического компонентов профессиональной компетентности в этих группах (рис. 1) практически не отличаются. Причем в качестве экспериментальной группы выбрана группа с более низкими результатами.

Методика обучения решению прикладных задач посредством построения и анализа математических моделей реализовывалась в ходе формирующе-

го эксперимента (2010–2012 гг.). Целью этого этапа явилась экспериментальная проверка степени воздействия разработанной методики обучения математике на динамику изменения уровня профессиональной компетентности будущих специалистов среднего звена.

В начале формирующего эксперимента проводился срез для студентов второго курса студентов отделения СПО, по результатам которого был определен исходный уровень сформированности компонентов профессиональной компетентности (рис. 1).

Задачами проведенного среза стали:

- выявление понимания значимости математических методов при решении задач профессиональной деятельности (мотивационный компонент);
- определение степени осведомленности студентов в вопросах приложений математики к решению при-



Рис. 1. Исходный уровень сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов СПО

кладных задач в области экономики, коммерческой и маркетинговой деятельности, менеджмента (когнитивный компонент);

– определение степени владения умениями и навыками в проведении этапов математического моделирования для решения прикладных задач (операционно-деятельностный компонент);

– выявление способности студентов к совместному творческому поиску решения проблемы в области профессиональной деятельности (аксиологический компонент).

При разработке процедуры оценки сформированности уровней требуемых общих и профессиональных компетенций в условиях реализации предложенной методики был изучен, проанализирован и адаптирован подход, изложенный в монографии доктора педагогических наук Н.А. Шайденко [8].

Взаимосвязь между профессиональной компетентностью, компетенциями и их компонентами в соответствии с разработанной моделью профессиональной компетентности будущего специалиста торгово-экономического профиля можно представить в виде формулы (1):

$$ОПК = \sum_{i=1}^k Q_{OK_i} + \sum_{i=1}^m Q_{ПК_i}, \quad (1)$$

где $ОПК$ – оценка сформированности профессиональной компетентности;

Q_{OK_i} – оценка общей компетенции;

$Q_{ПК_i}$ – оценка профессиональной компетенции.

В частности, с учетом выделенного в работе Н.А. Шайденко [8] числа

общих (13) и профессиональных (27) компетенций, которые необходимо сформировать при обучении математике студентов специальности 100701 Коммерция (по отраслям), формулу (1) можно конкретизировать в виде формулы (2):

$$ОПК = \sum_{i=1}^{13} Q_{OK_i} + \sum_{i=1}^{27} Q_{ПК_i} \quad (2)$$

В качестве основного оценочного критерия использован коэффициент (K) усвоения знаний, умений, навыков, компетенций в виде формулы (3):

$$K = \frac{N}{M}, \quad (3)$$

где N – общее число баллов, набранных студентом за выполнение заданий на определенном уровне усвоения;

M – максимальное количество баллов, которое можно набрать за правильное выполнение заданий на данном уровне.

Оценка усвоения определяется как сумма оценок, полученных по каждому из пяти уровней усвоения: различение, запоминание, понимание, умение и перенос.

В рамках методики обучения решению прикладных задач профессиональной деятельности посредством построения и анализа математических моделей уровни сложности связаны с развитием способности:

1) иметь представление о методе математического моделирования, этапах его проведения (первый уровень – различение);

2) решать задачу по образцу (второй уровень – запоминание);

3) составлять математическую модель простейшей прикладной задачи в рамках заданной темы (третий уровень – понимание);

4) самостоятельно решать профессиональные задачи методом математического моделирования с распространением полученных результатов на общие случаи (четвертый уровень – умение);

5) выявлять профессиональные задачи, решаемые методом математического моделирования, участвовать в творческих проектах комплексного решения проблем в области профессиональной деятельности (пятый уровень – перенос).

Основные положения рассматриваемой методики обучения нашли отражение в разработанном учебно-методическом пособии «Решение прикладных задач методом математического моделирования» [5], которое способствовало ознакомлению студентов с простейшими математическими моделями экономики, маркетинга, коммерции. Интерпретация полученных при решении прикладных задач результатов, выявление экономического смысла математических понятий и соотношений находят живой отклик студентов, что повышает уровень мотивационного компонента в развитии их профессиональной компетентности. Также были разработаны и применяются задания для учебных и внеклассных мероприятий, проводимых в различных формах (деловые игры, защита творческих проектов, презентации на различные темы, студенческие конференции).

Реализация программы опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности студентов, основанной на

решении прикладных задач профессиональной деятельности посредством построения и анализа математических моделей, позволила:

- организовать совместное обсуждение преподавателями отделения СПО модели формирования профессиональной компетентности будущих специалистов среднего звена, разработку комплекса профессиональных задач прикладной и практической направленности;

- изменить отношение студентов торгово-экономического профиля к обучению математике, повысить уровень учебной мотивации, развить все компоненты профессиональной компетентности студентов;

- сформировать при обучении математике требуемые общие и профессиональные компетенции, включая умение «решать прикладные задачи в области профессиональной деятельности» [7] математическими методами;

- обеспечивать формирование профессиональной компетентности будущих специалистов сферы торговли.

Результаты исследования (рис. 2) позволяют судить об эффективности разработанной методики обучения, действенности системы критериев и показателей при оценке результатов формирования профессиональной компетентности студентов, что может найти широкое применение в системе среднего профессионального образования, а не только при подготовке специалистов торгово-экономического профиля.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мухаметзянова Г.В. Приоритетные задачи профессионального образования в современной теории и практике //

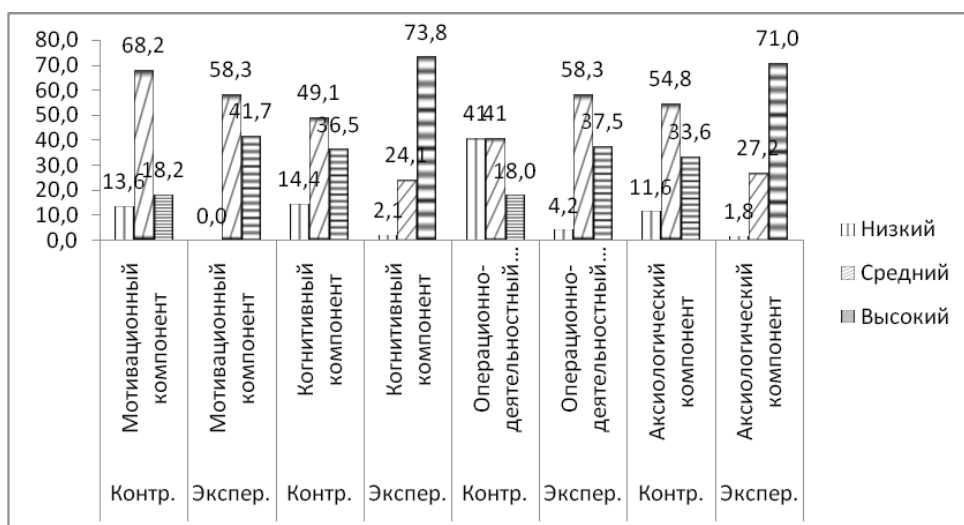


Рис. 2. Итоговый уровень сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов СПО

Среднее профессиональное образование. – 2010. – №10. – С. 2–6.

2. Никитина А.Л. Методические указания по выполнению расчетных задач по дисциплине «Маркетинг» для студентов специальностей «Коммерция (по отраслям)», «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» – Воронеж, 2006. – 22 с.
3. Никитина А.Л. Развитие компонентов общих и профессиональных компетенций будущих специалистов среднего звена торгово-экономического профиля // Среднее профессиональное образование. – 2013. – №11 – С. 24–28.
4. Никитина А.Л. Реализация межпредметных связей на занятиях по математике // Актуальные проблемы экономики предпринимательства [Текст]: межвузовский сборник научных трудов. Вып. 9. – Воронеж, 2007. – С. 278–281.
5. Никитина А.Л. Решение прикладных задач методом математического моде-

- лирования: учебно-методич. пособие для студентов специальностей «Коммерция (по отраслям)», «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» / А.Л. Никитина. – Воронеж, 2012. – 107 с.
6. Никитина А.Л. Формирование профессиональной компетентности посредством построения и анализа математических моделей прикладных задач // Изв. ТулГУ, серия «Гуманитарные науки». – Вып. 2., 2013. – С. 447–457.
 7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 100701 Коммерция (по отраслям). – М., 2010. [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/198447/> (дата обращения: 7.12.2013)
 8. Шайденко Н.А. Из опыта реализации концепции совершенствования технологической подготовки студентов – будущих учителей: Моногр. / Н.А. Шайденко, А.Н. Сергеев, А.В. Сергеева. – Тула, 2010. – 262 с.

УДК 37.016: 811,134,2

Панюшкина О.А.*Московский финансово-промышленный университет «Синергия»*

НОВЫЙ ЗАКОН ОБ ОБРАЗОВАНИИ РФ И ПОТЕНЦИАЛ ИННОВАЦИОННЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема повышения эффективности преподавания иностранного языка в условиях проведения реформы образования РФ, когда возрастает роль компетентностного подхода, индивидуализации обучения. Показана роль информационных технологий (от специализированных порталов по изучению языка до использования e-mail) для формирования коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов. Представлены возможности основных порталов и сайтов, посвященных изучению испанского языка.

Ключевые слова: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», коммуникативные компетенции, информационные технологии, испанский язык.

O. Panyushkina*Moscow University of Industry and Finance «Sinergy»*

THE NEW LAW ON EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION AND INNOVATIVE MEANS POTENTIAL IN TEACHING SPANISH

Abstract. The article studies the problem of enhancing the efficiency of teaching foreign languages in the conditions of education reform in the Russian Federation when the role of the competence approach, as well as of the personalization of education is increasing. The article shows the importance of information technologies (ranging from specialized portals for studying foreign languages to the use of e-mail) for developing the communicative competences of students studying at non-linguistic universities. The author describes resources of main portals and websites for studying Spanish.

Key words: The federal law "On Education in the Russian Federation", communicative competences, information technologies, Spanish.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», который вступил в силу 1 сентября 2013 года, указывается на необходимость модернизации российского образования, его интеграции в общеевропейское образовательное пространство, что вносит существенные коррективы в систему обучения иностранным языкам

в вузе. В новом законе прописываются возможности различных форм получения образования и их сочетания, в том числе образование с помощью дистанционных технологий, получение образования через систему сетевого взаимодействия как образовательных учреждений РФ, так и других стран [2].

В условиях происходящего реформирования системы образования в

России особое значение при обучении иностранному языку уделяется компетентностному подходу, формированию коммуникативной компетенции у обучающихся, которая предполагает практическое владение иностранным языком, т. е. способность вступать в общение с представителями страны, язык которой изучается. Сущность концепта «коммуникативная компетенция» (the concept of communicative competence), введенного в середине 1960-х годов прошлого столетия Д. Хаймсом (D. Hymes) [4, с. 270] и разрабатываемого в последствии как иностранными, так и современными отечественными учеными [3, с. 25] и преподавателями [1, с. 61], является многоплановым и в настоящее время согласно Документу Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (Common European Framework of Reference, *CEFR*)» включает в себя отдельные компетенции, к которым относятся следующие:

- Лингвистическая, или языковая, компетенция, подразумевающая умение пользоваться языковым материалом в процессе получения информации или сообщения таковой в ходе межкультурного общения;
- социолингвистическая компетенция, состоящая из умения пользоваться реалиями, особыми оборотами речи, специфическими правилами речевого общения, характерными для страны изучаемого языка, т. е. то своеобразие в языке, которое свидетельствует о влиянии обычаев, культуры;
- социокультурная компетенция, определяющая знание социокуль-

турных особенностей страны изучаемого языка;

- стратегическая, или компенсаторная, компетенция, связанная с умением обходиться в общении имеющимися языковыми средствами;
- общеучебная компетенция, включающая умения, обеспечивающие приобретение речевых навыков (умение работать со словарем, со справочной литературой и т. п.) [3].

Выделенные Советом Европы компетенции нашли свое отражение в отечественной методике преподавания иностранных языков и были положены в основу образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС ВПО 2010). Согласно ФГОС ВПО, иностранный язык отнесен к обязательным дисциплинам гуманитарного и социально-экономического блока, так как содержательно и методически данный предмет связан с другими дисциплинами, что и определяет его междисциплинарный характер. Дисциплина «Иностранный язык» входит в профессиональную подготовку бакалавров по направлениям «Экономика», «Менеджмент» и «Бизнес-информатика», и ее изучение предполагается в тесной связи со следующими дисциплинами: «Маркетинг», «Менеджмент», «Стратегический менеджмент», «Финансы», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Информатика» [6].

В условиях реформы образования изменяется подход к обучению иностранным языкам в вузе. Как отмечается в ФГОСах третьего поколения, самостоятельная работа студентов составляет 50% общего количества отведенных для обучения часов. В но-

вых условиях основной упор делается на организацию самостоятельной работы студентов. При значительном объеме самостоятельной работы овладение коммуникативной компетенцией на иностранном языке, без погружения в языковую среду, дело весьма трудное. Объемы информации стремительно растут, и современные способы их передачи и обработки требуют новых подходов. Решением данной проблемы может стать использование новых информационных технологий и, прежде всего, ресурсов Интернета, которые представляют большой спектр возможностей для формирования коммуникативной компетенции у студентов, обучающихся иностранному языку.

Испанский язык учат в настоящее время 14 млн. студентов, он третий по популярности, который изучают как иностранный, после английского и французского. Работа в локальном сегменте испанского языка в Интернете позволяет получить множество необходимой и зачастую уникальной информации, начиная от необходимой литературы, аудио- и видеоинформации и заканчивая нецензурированными новостями из блогов и социальных сетей. Последние также позволяют познакомиться с гиперсовременным языком (вплоть до употребляемого локально жаргона), практически недоступным при иных способах обучения. Существует еще множество сервисов, которые пока еще неэффективно используются для обучения испанскому языку: видеохостинги youtube и иные, микроблоггинговые сервисы twitter, системы ссылочных обменов linkedIn, а также RSS подписки новостных источников – все это способно обеспе-

чить студентов наиболее оперативной и «чистой» языковой информацией.

Существует также множество примеров применения интернет-порталов как вспомогательного элемента для обучения испанскому языку.

Как отмечает профессор испанского языка Университета штата Колорадо (США) Сара Саз, которая в течение последних семи лет возглавляла Европейскую Ассоциацию преподавателей испанского языка, «в интернете можно найти целое богатство материалов для обучения испанскому языку и при этом важно выбрать тот, который наилучшим образом соответствует целям обучения. Для начинающих студентов могут быть полезны адаптированные материалы, связанные с повседневной жизнью или культурой, в то время как для студентов, продолжающих обучение, важны подлинные документы и короткие видеоролики, которые обогащают их знания» [5].

Большинство порталов или сайтов, посвященных изучению **испанского**, учитывают этот аспект, и их ресурсы классифицированы в соответствии с уровнем знания языка пользователя. Так происходит на сайте *Practica español*, который создает материал в сотрудничестве с агентством *EFE* (испанское новостное информационное агентство, крупнейшее в Испании и одно из крупнейших в мире. Основано в 1939 г.) и Институтом Сервантеса. Данный ресурс является открытым и бесплатным для всех пользователей Интернета, с актуальным содержанием в различных форматах (текст, аудио и видео), что позволяет практиковать устную и письменную речь. Портал “Practica español” каждый выставляемый материал отмечает соответству-

ющим показателем уровня владения языком, необходимым для работы с ним в соответствии с Документом Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference, CEFR), и включает в себя различные упражнения и грамматические правила для студентов, чтобы успешно выполнить задания. При желании, пользователь может получить доступ к полному списку грамматического материала по прямой ссылке и выбрать уроки синтаксиса, морфологии или форм глаголов или задать с той же страницы вопросы по вызывающим сомнение темам в “Diccionario de la lengua española” (Словарь испанского языка) или в «Panhispanico de dudas» (Если сомневаться в испанском языке).

Представительство Европейской Комиссии в Испании разработало серию учебных материалов для изучения испанского через различные темы европейского содержания. Эти разработки включают в себя три единицы обучения, соответствующие уровням A1, B1 и C1 из CEFR, которые можно загрузить с веб-сайта. Данный материал дополняется различными упражнениями видео и аудио, которые способствуют формированию коммуникативной компетенции студентов.

Aprender español содержит ссылки на сотни упражнений с разбивкой по категориям, таким как словарный запас, грамматика и глаголы. В каждом разделе упражнения организованы по уровню сложности (начальный, средний и продвинутый). Портал также содержит ссылки на аудиопесни, рассказы и видео, чтобы практиковать **испанский язык**.

Todoele – портал, созданный профессором Барнард-колледжа Колумбийского университета (США) Иисом Суаресом в сотрудничестве с другими преподавателями испанского языка ведущих иностранных университетов. Собран интересный дидактический материал, разработан большой банк практических заданий, упражнений, упорядоченных по уровню сложности, которые могут выполняться и проверяться в сети.

Los sonidos del español – интересный ресурс для изучения испанской фонетики, разработанный различными департаментами Университета штата Айова (США). Пользователь может научиться правильно произносить каждую из букв алфавита благодаря аудиоматериалам, записанным на кастильском языке.

Aula Diez среди бесплатных материалов, которые размещены на этом сайте, выделяется разделы с грамматикой, тестами и разнообразными упражнениями, чтобы развивать и практиковать навыки **испанского языка**.

Сообщество *tu esp* в Живом Журнале (livejournal.com) позволяет заинтересованным в изучении испанского языка формировать «виртуальные классы», совместно разбираться в сложных и простых случаях перевода, а также служит отличным поставщиком знаний о социокультурном пространстве Испании и испаноязычных стран.

Интересен также опыт использования электронной почты, которая при овладении коммуникативной компетенцией может применяться для установления дружеской переписки, осуществляемой на любом уровне владения языком. Переписка может осу-

ществляться с различными целями: для выполнения совместных проектов, обсуждения насущных проблем, ведения дискуссий между целыми коллективами студентов (например, между студентами, изучающими испанский язык в МФПУ «Синергия» и студентами университета Лас Комильяс в Мадриде). Электронная коммуникация – прекрасная практика языка, при которой осуществляется переход от формы к содержанию, т. е. в сторону живого общения и свободного полета мыслей. Использование e-mail повышает интерес к самому процессу изучения языка. Также существует высокая вероятность, что создание тематического форума в рамках обучения языку позволит еще больше поднять уровень заинтересованности студентов.

Помимо формального языкового опыта, приобретенного при помощи телекоммуникаций, нельзя отрицать и развитие межкультурной компетенции. Более того, можно смело утверждать, что на сегодняшний день использование ресурсов Интернета – наиболее эффективный и доступный способ овладения кросс-культурной грамотностью в условиях реального общения.

Иными словам, интернет-ресурсы представляют большой спектр возможностей для формирования коммуникативной компетенции у студентов, обучающихся испанскому языку. Возможности Интернета включают в себя электронную почту (для развития навыков письма), телеконференции, видеоконференции (для развития навыков говорения) и др., которые могут быть использованы на занятиях испанского языка. Подобные методы позволяют не только овладевать коммуникативной компетенцией, но

и достаточно повышать творческий потенциал личности. Использование Интернета для обучения испанскому языку способствует созданию благоприятной для обучения атмосферы, выступая как средство интерактивного подхода, повышает качество подготовки студентов и эффективность работы преподавателей. Большинство преподавателей предпочитают использовать Интернет наряду с традиционными средствами обучения, интегрируя его в учебный процесс.

Применение средств информационных технологий в обучении должно быть обоснованным, а не по принципу «чем больше, тем лучше», что не может привести к реальному повышению эффективности обучения иностранному языку. Используя интернет-ресурсы на занятиях, как и любой другой инструмент, важно четко представлять себе, зачем мы это делаем и какого ожидаем результата. Если, используя презентацию Power Point или музыкальное видео, мы только добавляем эстетическую составляющую к нашему грамматическому объяснению, то мы должны задать себе вопрос о целесообразности их использования. Использование информационных технологий будет оправданным, если оно приведет к повышению эффективности обучения, его результативности, развитию коммуникативной компетенции у студентов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В., Мохова О.Л. Возможности и перспективы использования M-Learning (мобильного обучения) в процессе изучения иностранного языка // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2013. – № 1. – С. 61–64
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Глава 2,

- статья 16 [Электронный ресурс]. URL: www.zakonrf.info (дата обращения 26.10.2013)
3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (Common European Framework of Reference, CEFR) [Электронный ресурс]. URL: http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html (дата обращения 26.11.2013)
4. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.
5. Sara M Saz . Los norteamericanos estudian español por su utilidad en futuros campos profesionales- [Электронный ресурс]. URL:http://www.consumer.es/web/es/educacion/otras_ formaciones/2009/09/16/188014.php (дата обращения 05.09.2009)
6. ФГОС ВПО 2010 [Электронный ресурс]. URL: <http://www/uop/ifmo/ru/stat/21/> (дата обращения 09.09.2013).

УДК 37.013.75

Попов Н.И., Марасанов А.Н.*Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения математике и использования методики определения ключевых (значимых) примеров и упражнений систем математических задач. Поскольку такие упражнения имеют существенные пересечения с другими заданиями, им следует уделить особое внимание при теоретическом разборе учебного материала и практическом закреплении навыков решения задач. Даже при определенном дефиците времени подобная наработка необходима. Она приносит большую пользу: качественно улучшаются результаты обучения в целом, и обеспечивается успех дальнейшей учебной деятельности. *Ключевые слова:* значимые примеры и упражнения, диаграмма сильных связей, специальная методика, решение математических задач, внутриспредметные связи.

N. Popov, A. Marasanov*Mari State University, Yoshkar-Ola*

THE USE OF SPECIAL METHODS WHEN TEACHING TO SOLVE MATHEMATICAL PROBLEMS

Abstract. The article considers the problems of teaching mathematics and the use of a technique of definition of key (significant) examples and exercises of mathematical problems systems. As such exercises have substantial overlaps with other tasks they should be paid special attention while studying theory and developing practical skills of solving problems. Even being constrained by certain time-shortage it is necessary to develop such scheme of teaching. It is beneficial, as it qualitatively improves training facts in general, and ensures the success of further training activities. *Key words:* relevant examples and exercises, chart of strong ties, special method, solution of mathematical problems, intra-subject ties.

Проблеме анализа моделей и методик обучения посвящено немало работ различных авторов (см. [1; 2; 7] и др.). Современный этап развития методики обучения математике характеризуется системными исследованиями учебно-образовательного процесса, реализацией деятельностного подхода как научной методологии.

Для повышения качества знаний школьников по математике необходим

комплексный подход, в котором органично сочетались бы психолого-педагогические теории, модели и методики обучения, информационно-коммуникационные технологии. В методике обучения математике, как правило, используются следующие этапы решения задач [4]:

- 1) анализ текста задачи;
- 2) поиск способа и составление плана решения;
- 3) осуществление составленного плана;

4) анализ полученного решения.

Во многих работах подробно описано содержание каждого этапа, например [5]. Особое значение имеет четвертый этап, называемый некоторыми исследователями как «взгляд назад». Г.И. Саранцев отмечает: «Его особенность обусловлена тем, что он является хорошим полигоном для развития творческой инициативы учащихся, самостоятельности их мышления... Между тем реализация этого этапа должна включать, кроме изучения полученного решения, составление задач-аналогов данной, задачи-обобщения, задачи-конкретизации, поиск различных способов решения данной задачи, их оценку, выбор наиболее простого. Сущность рассматриваемого этапа заключается не столько “во взгляде назад”, сколько “во взгляде вперед”» [7, с. 195].

Процесс решения какой-либо математической задачи предполагает выполнение определенной последовательности операций, каждая из которых соответствует некоторому объему необходимых для этого знаний. Последовательность действий определяется алгоритмом, пошагово разбивающим математические задания на *элементарные составляющие*. В работе [3] показано, что такое разбиение упражнений и задач на простейшие составляющие при конструировании текущих и контрольных работ по тригонометрии позволяет, с одной стороны, учесть требования образовательной программы и дидактические цели, с другой стороны, своевременно на промежуточных этапах учебного процесса обнаруживать пробелы в знаниях у школьников.

В своей педагогической деятельности в очно-заочной физико-математи-

ческой школе (ОЗФМШ) при Марийском государственном университете в 2011-2012 гг. для повышения качества знаний учащихся мы использовали методику выявления ключевых (значимых) примеров и упражнений систем математических задач, опираясь на диагностико-технологический подход с применением так называемой «диаграммы сильных связей» [6]. Учащимся 10-х классов ОЗФМШ была предложена контрольная работа по теме «Рациональные уравнения»; один из вариантов, содержащий шесть заданий, приведен ниже.

Вариант контрольной работы

Решите уравнения:

$$1) \frac{x+4}{x^2-x-2} = \frac{x+4}{x^2+x-2};$$

$$2) (x^2+3x+2)(x^2+7x+12)=120;$$

$$3) \frac{1}{x-8} + \frac{1}{x-6} + \frac{1}{x+6} + \frac{1}{x+8} = 0;$$

$$4) x^4 + 5x^3 + 2x^2 + 5x + 1 = 0;$$

$$5) \frac{2x}{x^2-4x+2} + \frac{3x}{x^2+x+2} + \frac{5}{4} = 0;$$

$$6) x^2 + \frac{4x^2}{(x+2)^2} = 5.$$

После проведения контрольного среза знаний работы школьников были подвергнуты всестороннему анализу, в котором в качестве ключевого фактора выступала степень тесноты связей между заданиями контрольной работы и применялся t-критерий для определения достоверности этих связей [6]. Поскольку оценивалась взаимосвязь всех заданий друг с другом, то для облегчения технической процедуры вы-

числения коэффициентов корреляции и значений t-критерия использовалась специальная компьютерная программа. Полученная на основе приведенного варианта контрольной работы матрица значений t-критерия является симметричной относительно главной диагонали, выделенной прямоугольниками, поэтому табл. 1 заполнена элементами матрицы лишь наполовину. Отметим, что значения $t \geq 1,96$ обеспечивают достоверность результата при исследовании не менее чем на 95%, а элементы матрицы при этом служат основой для построения круговой диаграммы сильных связей между контрольными заданиями (рис. 1).

Таблица 1

Значения t-критерия

	1	2	3	4	5	6
1						
2						
3						
4						
5						
6						

При анализе диаграммы следует обратить внимание на упражнения, имеющие много связей с другими заданиями работы и дающие невысокий средний балл при их выполнении. Они являются в определенном смысле резервными. Если таким задачам при повторении уделять особое внимание, прибегая как к теоретическому разбору соответствующего им учебного материала, так и к практическому закреплению

умений и навыков их решения, то это приведет к существенному улучшению результатов выполнения не только непосредственно этих заданий, но и тех задач, с которыми они имеют сильные связи. Естественным следствием этого будет повышение качества выполнения школьниками последующей контрольной работы в целом.

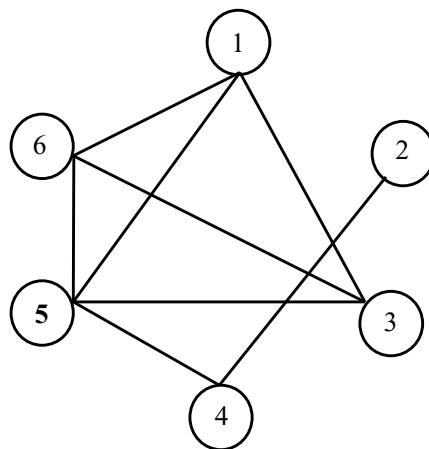


Рис. 1. Диаграмма сильных связей между заданиями контрольной работы

В нашем случае (см. рис. 1) оказалось, что упражнение № 5 имеет четыре связи и средний балл выполнения учащимися ниже четырех по пятибалльной шкале. Закрепление умений и навыков в выполнении данного задания должно повлиять не только на результат решения уравнения № 5, но и привести к существенному улучшению результатов выполнения заданий №№ 1, 3, 4, 6. Поэтому упражнение № 5 в указанном смысле можно назвать ключевым (значимым) в приведенном варианте контрольной работы. Отсутствие связи между заданиями № 5 и № 2 обусловлено тем, что в данном случае средний балл выполнения школьниками упражнения № 2 оказался выше четырех.

Использование методики выявления ключевых (значимых) примеров или упражнений систем математических задач позволило в 2011 году повысить средний балл выполнения контрольной работы по теме «Рациональные уравнения» учащимися 10 класса ОЗФМШ с 3,68 до 4,29 балла; в 2012 году – с 3,52 до 4,25 балла.

Отметим, что построение диаграмм взаимосвязей исследуемых признаков является чрезвычайно важным, особенно при проведении констатирующего эксперимента. Пренебрежение такой работой из-за ее трудоемкости может привести к ошибочным результатам, поэтому выделенные с помощью диагностико-технологического подхода задания значимы: именно они определяют успех дальнейшей учебной деятельности. Ранее наши исследования внутрипредметных связей при изучении тригонометрии показали, что выявление ключевых (значимых) примеров или упражнений систем математических задач и их наработка даже при определенном дефиците времени позволяют существенным образом повысить уровень знаний учащихся [6].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Егорченко И.В. Методика изучения элементов комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики : учеб. пособие. – Саранск, 2011. – 286 с.
2. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Теория обучения и воспитания : учебник для бакалавров. – М., 2012. – 314 с.
3. Марасанов А.Н. Система задач по тригонометрии в обучении математике учащихся средних общеобразовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2012. – 180 с.
4. Пойа Д. Как решать задачу : пер. с англ. – М., 1959. – 208 с.
5. Попов Н.И. Теоретико-методологические основы обучения решению текстовых алгебраических задач // Образование и наука. Изв. УрО РАО. – 2009. – № 3(60). – С. 88–96.
6. Попов Н.И., Марасанов А.Н. О выявлении внутрипредметных связей при изучении тригонометрии // Наука и школа. – 2009. – № 5. – С. 37–39.
7. Саранцев Г.И. Методика обучения математике: методология и теория: учеб. пособие для студентов бакалавриата высших учебных заведений по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Математика»). – Казань, 2012. – 292 с.

УДК 37.013'81

Рендова Ж.В.*Московский финансово-промышленный университет «Синергия»*

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Аннотация. В данной статье освещается проблема использования современных информационных технологий в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Использование информационных технологий стало обязательной составляющей процесса обучения. Новейшие достижения в сфере информационных технологий дают уникальную возможность получения более обширной информативной базы по данному предмету, а также дают возможность раскрыть творческий потенциал обучающихся, что делает процесс обучения иностранным языкам интерактивным, занимательным и продуктивным. В статье подробно рассматриваются способы, методы и технические средства, применяемые непосредственно в учебном процессе.

Ключевые слова: иностранный язык, современные информационные технологии, компьютерные средства, методы и классификация, обучение, Интернет.

Zh. Rendova*Moscow University of Industry and Finance "Synergy"*

USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Abstract. This article is devoted to the problem of using modern information technologies in teaching students a foreign language at non-linguistic universities. The use of information technologies has become a compulsory component of studying. The latest achievements in the sphere of information technologies offer a unique opportunity to obtain more extensive informative databases on the subject, as well as to provide an opportunity to realize students' creative potential, which makes the process of foreign languages teaching more interactive, entertaining and productive. The article considers in detail the ways, methods and technical tools used in educational process.

Key words: foreign language, modern information technologies, computer environment, methods and classification, teaching, the Internet.

На сегодняшний день в условиях стремительно развивающегося информационного общества во всех сферах жизнедеятельности потребность в изучении иностранных языков является

не прихотью, а необходимостью. Быть хорошим специалистом в своей сфере лишь половина успеха. Для получения престижной должности соискателям необходимо владеть персональным компьютером, а также как минимум од-

ним иностранным языком. Следуя данной тенденции, одно за другим учебные заведения, в частности неязыковые ВУЗы, внедряют в учебный процесс информационные технологии, помогающие осваивать иностранные языки. Во время обучения не только студенты используют высокотехнологичные устройства, но и преподаватели разрабатывают новые методики преподавания учебного материала студентам. Одной из важнейших задач для преподавателя является активизирование деятельности каждого обучающегося и создание условий для творческой активности, которая способствует приобретению коммуникативных навыков, полноценному овладению иностранными языками, свободному ориентированию в иноязычной среде, а также формированию языковой личности. Находясь за пределами страны изучаемого языка, получить необходимые коммуникативные навыки и разговорную практику в разы труднее, нежели находясь в среде употребления иностранного языка. В связи с этим, преподавателям для успешного усвоения материалов в процессе обучения приходится воссоздавать ситуативные реалии.

Специфика предмета «иностран- ный язык» заключается в его деятельной основе, что предусматривает необходимость организации самостоятельной деятельности обучающихся, предоставляя каждому обучающемуся достаточно практики в соответствующем виде речевой деятельности, в упражнениях по формированию соответствующих навыков. Самостоятельная работа учащихся весьма значима. Обучение иностранному языку в данном случае строиться по следующим принципам:

– самостоятельная практика каждого обучающегося в том виде речевой деятельности, которой он овладевает в настоящее время;

– руководство деятельностью обучающихся опытного педагога на основе интерактивности;

– эффективная внутренняя и внешняя обратная связь обучающихся;

– разнообразие самостоятельной деятельности обучающихся [1, с. 61–64].

Для достижения поставленных целей прекрасно подходят такие методы преподавания материала, как:

– ролевые игры, дискуссии, интерактивные обсуждения, «мозговые штурмы»;

– творческие учебные задания на развитие различных навыков (презентации, доклады, создание видеороликов на определенную тему);

– моделирование определенной ситуации (на отдыхе, в аэропорту, магазине и т. д.) [4].

В процессе реализации данных задач студенты и преподаватели прибегают к помощи современных средств коммуникации. К примеру, персональный компьютер (ПК) с подключенным оборудованием (колонки, WEB-камера, мышь, клавиатура и монитор), а также интернет-соединением. Подключенный к ПК экран дает возможность вывести необходимую информацию на более масштабную поверхность, что способствует лучшему усвоению и восприятию материала. При подготовке к занятиям применяются электронные версии учебных изданий и пособий. На основании содержащегося в них материала можно подготовить обзорную презентацию, отражающую суть поставленного вопроса. Подоб-

ные методы подачи учебного материала способствуют закреплению фонетической, грамматической и лексической базы изучаемого языка.

Помимо визуально-звукового усвоения пройденного материала, использование средств Интернета (социальные сети (Facebook) и программы мгновенного обмена сообщениями (ICQ, Skype)) также способствует процессу обучения, так как они совмещают в себе коммуникативную и образовательную функции.

Использование онлайн тестов дает уникальную возможность студентам проверить свои знания.

Высокотехнологичные устройства и интернет-ресурсы оказывают весомую помощь не только студентам, но и преподавателям при подготовке к занятиям.

Информационные технологии делятся на:

- интерактивные (двусторонний диалог между программой и обучающимся). В случае употребления интерактивных технологий обучающийся может получать определенную реакцию-ответ от используемой программы.

Примером подобной программы могут служить программы-тренажеры, направленные на поэтапное освоение учебного материала («Интерактивный курс» от компании “CLT Corporate Language Training”, “Bridge to English” от компании ООО «ИНТЕНС» и мн. др.);

- неинтерактивные (направлены на самостоятельное, автономное изучение материала, включающее в себя односторонний диалог обучающегося с программой) [2, с. 71–73].

В случае применения неинтерактивных информационных технологий

обучающийся не получает реакцию от используемой программы, но это обстоятельство не является препятствием для успешного освоения нового материала. Примером подобных программ может быть любой текстовый редактор (“Microsoft Office”, “Acrobat reader” и т. д.), имеющий возможность работать с файлами различных форматов (word, PDF, txt), содержащих информацию, необходимую для обучения.

Употребление комбинированного использования элементов обоих видов информационных технологий.

Этапы применения ИКТ:

- поиск учебного материала, необходимого для преподнесения учащимся;

- анализ содержательной базы;

- планирование проведения занятий посредством применения информационных технологий и высокотехнологичных устройств;

- создание информативного продукта (презентация, обучающий материал)

- применение информативных продуктов;

- анализ эффективности применения ИКТ в процессе обучения иностранным языкам [3].

В Московском финансово-промышленном университете «Синергия» преподавательский состав кафедры иностранных языков стремится не отставать от наметившейся тенденции и активно применяет современные технологии. Для проведения лекционных занятий используются презентации (основанные на выжимках из различных учебников и учебных пособий на оригинальном языке, согласно специализации, таких известных зарубежных изданий, как “Pearson Education”,

“Cambridge University Press”, “Oxford University Press”, “Edward Elgar”. При выборе учебника для ведения курса предпочтение также отдается учебникам вышеперечисленных изданий, в том числе их электронным версиям. Использование ПК, в совокупности с проектором для проведения занятий и заранее подготовленным материалом (презентация, электронная версия учебного издания) усиливает визуальное восприятие и усвоение пройденного материала. Помимо работы с лекционным материалом, наши студенты посредством современных технологий просматривают учебный материал по заданной тематике (видеофрагменты или учебные фильмы) в зависимости от специализации. Для проведения занятий данной специфики используются такие порталы интернет-ресурса, как “onlinenglish.ru”, “longish.com”, “1-film-online.com” и многие другие, схожие по тематике сайты, дающие возможность просматривать необходимый материал в режиме “online”. Применяются также видеофрагменты и фильмы, записанные на DVD и CD носителях. Изображение выводится на экран, а звук передается при помощи подключенных к ПК колонок. Поскольку материал представлен на иностранном языке, после просмотра видеофрагментов следует обсуждение и анализ пройденного материала. Для удобства студентов, данные учебные материалы сопровождаются субтитрами. Аудирование широко применяется в процессе обучения иностранным языкам в нашем вузе. Для данной цели используются официальные диски, к применяемым нами зарубежным учебникам (“Market leader”, “Grammar in Use” и т. д.).

Наряду с работой на занятиях наши студенты выполняют творческие задания самостоятельно. Посредством программы “Microsoft office” им удается максимально раскрыть свой творческий потенциал и подготовить интересное выступление. Достаточно часто на занятиях проводятся тренинги, заключающиеся в воссоздании ситуации в иноязычной языковой среде с целью развития необходимых навыков общения. Посредством интернет-ресурсов стало возможным найти всю необходимую информацию для данной цели.

По оценкам преподавателей и студентов подача учебного материала при помощи современных технологий благоприятно влияет на усвоение знаний. В отличие от традиционного подхода преподавания иностранных языков – общение с преподавателем, получение теоретических знаний и развитие навыков, при котором преподаватель не имел возможность уделить необходимое время и внимание каждому отдельно взятому студенту, что весьма ощутимо сказывалось на процессе усвоения, применение современных технологий дает возможность преподавателю активизировать творческий потенциал обучающихся и создает благоприятную атмосферу для приобретения коммуникативных навыков и полноценного овладения иностранным языком и формирования языковой личности. Моделирование ситуации (в аэропорту, в магазине) дает возможность реализовать лично ориентированный подход в обучении, уделяя внимание каждому студенту в зависимости от уровня знаний и навыков, что способствует преодолению психологического барьера в общении с иноязычно говорящими людьми.

ми. Студенты имеют шанс избежать предвзятой оценки. Преподаватель и обучающийся на момент моделирования ситуации становятся ее равными участниками, что благоприятно влияет на взаимное сотрудничество. Просмотр видеофрагментов, базирующихся на определенной тематике, благоприятно способствует максимальному погружению в языковую среду, давая возможность ощутить реалии культуры изучаемого языка. Являясь хорошей базой для последующего воссоздания реалий, аудиофрагменты в не меньшей степени помогают погружению в языковую среду. Создание презентаций при помощи средств современного программного обеспечения для ПК делает процесс обучения не только полезным, но и интересным для самих студентов, поскольку дает возможность раскрыться творческому потенциалу, в свою очередь, возможности современных интернет ресурсов дают неограниченную свободу поиска надлежащего материала.

Что же касается преподавателей, то применение современных технологий расширило спектр возможностей подачи и поиска необходимого учебного материала с момента непосредственного поиска, анализа содержания, создания информативного продукта, до преподнесения обучающимся.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что грамотное и адекватное применение современных технологий в процессе обучения иностранным языкам студентов неязыковых ВУЗов несет в себе лишь положительные и благоприятные тенденции для дальнейшего овладения учебным материалом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В., Мохова О.Л. Возможности и перспективы использования M-LEARNING (МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ) в процессе изучения иностранного языка // Вестник МГОУ. – Серия «Педагогика». – 2013. – №1. – С. 61–64.
2. Обратнева О.А., Марусева М.В. Применение современных информационных технологий в обучении иностранному языку // Труды Псковского политехнического института. Серия «Гуманитарные науки». – 2010. – № 14.1. – С. 71–73.
3. Раужина И.В. ИКТ в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/559341/> (дата обращения: 28.08.2013).
4. Самсонова Н.Н. Использование современных информационных технологий на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://pedsovet.su/publ/44-1-0-2901> (дата обращения: 2.09.2013).

УДК 37.013'81

Тер-Костанова Л.Н.*Московский финансово-промышленный университет «Синергия»*

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация: Статья посвящена определению роли и функций преподавателя современного вуза в организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку с целью формирования у них предметных знаний, навыков и умений, развития их профессиональной компетентности. Автор исследует специфику построения деятельности с целью применения полученных знаний при постановке дидактических задач для самостоятельной работы студентов. В результате исследования был сделан вывод, что в основе организации самостоятельной работы студентов лежат принципы развития рефлексии и сочетания лингвистической, профессиональной и нравственно-этической составляющих учебного процесса.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, воспитание, профессиональная компетентность, рефлексия, самостоятельная работа, методические указания.

L. Ter-Kostanova*Moscow University of Industry and Finance «Synergy»*

THE ROLE OF CONTEMPORARY UNIVERSITY TEACHER IN THE ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK

Abstract. The article is devoted to defining the role and functions of a university teacher in the organization of students' independent work in the course of foreign language teaching in order to develop their subject knowledge, skills, abilities and professional competence. The author studies the specificity of activities organization with the aim of using the resulting knowledge in formulating tasks for students' independent work. The author comes to the conclusion that the organization of students' independent work is based on the principles of human self-reflection and a combination of linguistic, professional, moral and ethical components of the educational process. *Key words:* a language teaching, upbringing, professional competence, human self-reflection, independent work, methodological guidance.

Современные политические, экономические, социальные реалии жизни и запросы российского общества находят свое отражение в сегодняшней системе высшего образования, о чем свидетельствуют положения нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В соот-

ветствии со статьей 69 данного закона высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и

нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации [7].

В условиях интеграции России в единое мировое пространство под высокой квалификацией следует понимать не только наличие у работника определенного набора теоретических знаний, практических навыков и умений, необходимых для осуществления им профессиональной деятельности внутри страны, но также его открытость и способность к международному сотрудничеству.

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами [7]. Сегодня обучение иностранному языку в вузе как важнейший элемент содержания высшего образования способствует формированию высококвалифицированных специалистов в различных сферах профессиональной деятельности. Владение одним или несколькими иностранными языками, с одной стороны, позволяет извлекать и обмениваться накопленным мировым опытом, без чего трудно, а порой невозможно себе представить прогрессивного, гибкого, конкурентоспособного сотрудника, с другой стороны, является своеобразным ключом к взаимопониманию и сотрудничеству между народами.

Присоединение России к Болонскому процессу в 2003 г. привело к переходу на качественно новый уровень формирования квалифицированных кадров и возможностей вхождения в мировое трудовое сообщество.

С целью применения на практике принципа «содействия мобильности» студентов в рамках Болонского соглашения, наряду с принятием «системы

легко понимаемых и сопоставимых степеней», «внедрением системы зачетных единиц трудоемкости» было сокращено количество аудиторных занятий и увеличено количество часов, отведенных на самостоятельную внеаудиторную работу студентов [1]. Такое решение было продиктовано необходимостью развития у студентов способностей к самоорганизации, самообучению, с учетом их стремления, в силу разных причин, к более раннему вступлению в самостоятельную жизнь, а также непрерывно растущих возможностей использования в обучении современных информационных технологий.

Значение самостоятельной работы при обучении иностранному языку в вузе трудно переоценить, так как данный вид деятельности расширяет лингвострановедческий кругозор обучаемых, развивает общеучебные умения, креативность, языковые и речевые навыки, а также способствует развитию таких личностных характеристик, как активность, самостоятельность, целеустремленность к познавательной деятельности, лежащих в основе профессиональных компетенций [5]. По мнению А.С. Елизарова, самостоятельная работа студентов – это одна из важнейших составляющих учебного процесса, результатом которой является развитие предметных знаний, умений и навыков, профессиональной компетентности, рассматриваемой как интегральная характеристика готовности к решению профессиональных задач [2].

Приступая к организации самостоятельной работы, преподаватель должен руководствоваться практической целью обучения – приблизить студен-

тов к пониманию характера предстоящей работы, ее практической направленности и полезности и тем самым подготовить их к реальной деятельности с использованием иностранного языка в профессии.

Известный философ и методолог Г.П. Щедровицкий описал осуществление деятельности в соответствии с поставленными целями и способы преодоления сложностей, возникающих на пути к их достижению через *простое описание* деятельности, образцы которой уже существуют, для построения ее копии; через создание *проекта* или *плана деятельности*, которая еще никогда никем не строилась, с «рефлексивной позиции» деятеля [8].

Применение данного подхода при постановке дидактических задач, излагаемых в заданиях для самостоятельной работы студентов, придает ей большую ценность, так как выводит обучаемых на *рефлексию* как осмысление, анализ своей деятельности и отправную точку к осуществлению творчества. В этой связи преподавателю необходимо методически верно выстроить процесс развития у студентов способностей к рефлексии, к поступательному движению от *копирования* образцов уже существующей деятельности через их *анализ* к самостоятельной *творческой деятельности*.

Как показывает практика, для этого на начальном этапе обучения иностранному языку студенты нуждаются в четких методических указаниях, рекомендациях, пошаговых инструкциях к самостоятельной работе над тем или иным заданием. В процессе развития у студентов рефлексии преподавателю необходимо придерживаться принципа «от простого к сложному», по-

степенно повышая степень сложности предлагаемых для самостоятельного выполнения студентами заданий.

Приведем несколько примеров заданий для студентов уровня самостоятельного владения иностранным языком (по Европейской шкале уровней) в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» по специальности «Реклама и связи с общественностью», побуждающих обучаемых рефлексировать в ходе проделываемой ими самостоятельной работы:

- описание и анализ иноязычных рекламных слоганов: обнаружение межъязыковой лексической интерференции – выявление трудностей перевода слоганов с иностранного языка на родной, поиск возможных путей ее преодоления;

- самостоятельное написание рекламных слоганов на иностранном языке с соблюдением рекомендаций к их составлению;

- подбор и описание примеров текстов иностранных рекламных объявлений с точки зрения их языковых особенностей;

- анализ на основе предложенной преподавателем схемы анализа иноязычных рекламных объявлений по степени соблюдения рекламных принципов и эффективности их использования;

- составление на иностранном языке рекламных объявлений, включая написание текста, подготовку макета и художественного оформления [6, с. 7];

- анализ примеров рекламных кампаний, подготовка на его основе и защита на иностранном языке индивидуальных проектов рекламной кампании продукта с соблюдением правил осуществления презентаций.

В ходе осуществления руководства самостоятельной работой студентов преподаватель выступает в роли эксперта, консультанта, модератора процесса, выполняя организационную, контрольную, коммуникативно-обучающую, воспитательную функции. Преподаватель в процессе формирования самостоятельной учебной деятельности контролирует ход выполнения учебных заданий и самооценку студентами достигнутых результатов, выявляет пробелы в знаниях и умениях, оценивает результаты деятельности, воспитывает у студентов положительные мотивы и ценности [4]. Посредством отбора учебного материала и содержания работы преподаватель помогает студенту – будущему специалисту в сфере рекламы – сформироваться как целостной личности, понимающей меру своей социальной ответственности и приоритетность соблюдения нравственных и этических принципов по отношению к поиску ярких и броских форм привлечения внимания к рекламируемому продукту.

В заключение следует отметить, что ввиду увеличения доли самостоятельной работы в учебном процессе акценты смещаются в сторону контрольной функции преподавателя и остаются нереализованными в полной мере его обучающая и воспитательная функции. Чтобы сделать процесс обучения эффективным, преподаватель должен действовать на опережение, т. е. помочь студенту рационально организовать свою самостоятельную работу и минимизировать возможные ошибки.

В новых условиях получения высшего образования, когда на личное общение преподавателя и студента отводится не так много часов, препода-

ватель призван найти способы полноценного воспитательного влияния на формирующуюся личность обучаемого. Выдающийся русский философ И.А. Ильин писал о том, что образование само по себе есть дело памяти, смекалки и практических умений в отрыве от духа, совести, веры и характера. По его словам, образование без воспитания не формирует человека [3, с. 218–219].

Одним из каналов влияния на формирование личности, позволяющим одновременно решать дидактические задачи и дающим студенту возможность чувствовать как можно полное присутствие личности преподавателя, одухотворяющего учебно-воспитательный процесс, являются пошаговые методические инструкции, рекомендации к выполнению самостоятельной работы по изучению иностранного языка, которые составлены с опорой на принципы развития способности к осмыслению осуществляемой деятельности и сочетания лингвистической, профессиональной и нравственно-этической составляющих учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болонский процесс. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования г. Болонья, 19 июня 1999 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.teacher-edu.ru/wmc/bol/1075200130> (дата обращения: 01.12.13).
2. Елизаров А.С. Информационно-технологическая поддержка деятельности преподавателя по организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук – СПб., 2005. – 172 с.

3. Ильин И.А. О грядущей России. Избранные статьи / Под ред. Н.П. Полторацкого. – М., 1993. – 368 с.
4. Мантулин А.Е. Формирование самостоятельной научной и творческой деятельности будущих дизайнеров квалификации «бакалавр» в учебном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2013. – 23 с.
5. Матвеева Э.Ф. Самостоятельная работа как средство побуждения студентов к самообразовательной деятельности // Вестник МГОУ. – Серия «Педагогика». – 2012. – № 1. – С. 116–121.
6. Сендидж Ч. Реклама: теория и практика – М., 2001. – 620 с.
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.htm> (дата обращения: 03.12.13).
8. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fondgp.ru/projects/jointly/school/3/additional> (дата обращения: 03.12.13).

РАЗДЕЛ III.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 745

Галкина М.В., Михайлов Н.В.

Московский государственный областной университет

ПРАКТИКА СТУДЕНТА ОТДЕЛЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НА ПРОИЗВОДСТВЕ

Аннотация. В статье авторы поднимают проблему определения характера производственной практики студентов, обучающихся по специальности «Художник декоративно-прикладного искусства». Обосновывая позицию совмещения учебного процесса с возможностями регионального производства декоративных изделий, авторы указывают на сложности, связанные с практическим применением первоначальных профессиональных навыков студентов. Проводится определение критериев отбора предприятий для проведения учебной, производственной и преддипломной практик студентов в сфере декоративно-прикладного искусства на современном этапе развития декоративного искусства и высшего профессионального художественного образования.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, профессиональное образование, производство изделий декоративно-прикладного искусства, профессиональные компетенции.

M. Galkina, N. Mikhaylov

Moscow state regional University

PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS AT THE DEPARTMENT OF DECORATIVE AND APPLIED ARTS

Abstract. In the article the authors raise the problem of determining the nature of professional training of students specializing in «A Painter of Decorative and Applied Arts». Substantiating the position of combining educational process with the resources of regional production of decorative articles, the authors disclose some difficulties associated with the practical implementation of students' initial professional skills. The authors determine the criteria for selection of enterprises for conducting academic, industrial and pre-degree professional training of students in the field of decorative arts at the modern stage of development of decorative arts and higher professional art education.

Key words: arts and crafts, professional education, production of articles of decorative and applied arts, professional competences.

© Галкина М.В., Михайлов Н.В., 2014.

Цель практики студентов художественных факультетов, в первую очередь, это овладение первоначальным профессиональным опытом художника декоративно-прикладного искусства на стадии перехода к самостоятельной трудовой деятельности. Студент напрямую сталкивается со всеми сложностями, связанными с работой не в аудитории или учебной мастерской, а на производстве, изначально ориентированном на выпуск законченных, многократно проверенных, коммерчески успешных изделий декоративного искусства.

Как таковая практика студента не связана обязательствами непременно создать какое-то количество предметов или отработать определенное количество рабочих часов. «Самоценность художественных вариантов, возникающих в творчестве авторского коллектива и в исполнительском производственном процессе, выражает творческую динамику промысла при устойчивости образных типов изделий, связи поколений во времени и в настоящем – в творчестве художественных индивидуальностей» [2, с. 72]. Студент определяет характер своей деятельности по следующим параметрам: насколько профиль предприятия согласуется с деятельностью факультета, какова политика руководства предприятия в отношении молодых специалистов, заинтересованы ли все участники производственной практики в практической деятельности студента на производстве, как полученные знания совмещаются с будущей профессиональной деятельностью студента по специальности.

Трудно переоценить значение для студента того факта, что впервые его

деятельность оценивается исключительно с профессиональной точки зрения, без учета его личностных и социальных характеристик. В то же время, если предприятие в лице его руководства или профессионально-технического состава незаинтересованно в деятельности практиканта и готово, что называется, подписать не глядя отчет о практике, не возникнет ли в будущем парадоксальной ситуации: студент хочет применить полученные знания, но формирование его профессиональных компетенций затормаживается ввиду необъективности оценки важности производственной практики.

Не имея возможности проанализировать работу профессиональных мастеров, нельзя учесть все те трудности, которые неизбежно возникнут в дальнейшей деятельности практиканта, в том числе и на стадии проектирования итоговой квалификационной работы.

Структура современной производственной практики дает возможность выпустить законченное изделие практически любого вида декоративного искусства, за исключением, пожалуй, только связанных с дизайном одежды (производства связанные с ним, как правило, не предоставляют свои мощности для выпуска уникального образца), но надо помнить, что вряд ли это будет нетиповое изделие данного производства. В этом ключе возникает проблема совмещения творческого и профессионального начал в практической деятельности студентов.

Профессиональная деятельность студентов строится на основе единства теории обучения и практики производства. Практика студентов дает им возможность применить полученные теоретические знания на практике,

получить определенный опыт практической работы в профессиональной среде, для расширения кругозора и развития творческих самостоятельных взглядов.

Создание художественного образа, пригодного для тиражирования, не единичного авторского изделия, а эталонного образца – вот итог, главная цель прохождения производственной практики на предприятии декоративного промысла. Авторское художественное самоопределение студента в большей мере формируется признанием специалистов, чем восхищением дилетантов.

Предприятие для производственной практики, на наш взгляд, должно отвечать следующим требованиям, не только в профессионально-художественном, но и в культурологическом и имиджевом плане:

1. Предприятие, прежде всего, должно иметь статус народного художественного промысла, то есть являться признанным носителем и вдохновителем концепции высокой художественной и культурной ценности выпускаемых изделий.

2. Предприятие служит опорой сохранения традиций промысла, развитием внимательного отношения к ремеслам.

3. Коммерческая успешность предприятия и, как следствие, наличие высококлассных мастеров декоративно-прикладного искусства.

4. Тиражирование изделий поставлено на соответствующую, активно обновляемую производственную базу.

5. Наличие профессионально ориентированного образовательного учреждения не только производственно-го, но и художественного плана.

Кафедра Народных художественных ремесел МГОУ длительное время сотрудничает с Павловопосадской платочной мануфактурой. Предприятие не только удовлетворяет всем вышеуказанным критериям, но и является основным носителем традиций декоративного искусства Московского региона. Активно развивающееся производство, наличие талантливого коллектива мастеров, коммерческая и имиджевая политика руководства предприятия служат образцом и основным творческим стимулом для успешного прохождения практики студентами. Продукция фабрики уже многие годы вдохновляет художников и дизайнеров России на поиск нового в современном декоративном искусстве и дизайне.

Контроль за ходом выполнения графика и программы практики осуществляется руководителем практики от предприятия и кафедры все время прохождения производственной практики.

Комплексное преддипломное задание, выдаваемое с учетом индивидуального решения по тематике и аналогу, близкому к дипломному проекту, не только проверяет творческую самостоятельность студента, но и определяет вектор его дальнейшего художественно-творческого самоопределения.

В процессе прохождения практики студент должен изучить работу производственных цехов, мастерских и участков предприятия, ознакомиться с современными технологиями на производстве, техникой безопасности, изучить вопросы эргономики, расчета сырьевых материалов.

Академик С.П. Ломов на международной конференции, посвящен-

ной художественному образованию и эстетическому воспитанию указывает: «Важнейшим следствием и одновременно показателем этого (нового исторического состояния развития художественного образования в России) являются принципиально новые возможности, позиции, способности человека, который оказался в качественно новом мире... Объективно возникла жесткая необходимость построения качественно иной системы (образования), где ставятся принци-

пиально новые цели, задачи, проблемы, которые раньше не приходилось решать» [1, с. 9].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ломов С.П. Современные проблемы искусства и художественного образования в мире // Художественное образование и эстетическое воспитание в Евразийском образовательном пространстве. III выпуск. – Астана 2013. – С. 8–17.
2. Некрасова М.А. Народное искусство России в современной культуре XX–XXI век. – М., 2003. – 254 с.

НАШИ АВТОРЫ

Абрамовская Людмила Николаевна – аспирант Института художественного образования РАО (г. Москва), учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 2088 (г. Москва); e-mail: mila-abramovskaya@yandex.ru

Галкина Марина Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой народных художественных ремесел Московского государственного областного университета; e-mail: galkina.marina@gmail.com

Гришаева Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической географии и геоэкологии Московского городского педагогического университета; старший научный сотрудник Научно-образовательного центра технологий экологической культуры (ТЭКО Центр) Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова; e-mail: j.m.g@mail.ru

Комочкина Елена Анатольевна – соискатель кафедры лингводидактики Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета; e-mail: Komochkina2010@yandex.ru

Курило Лидия Витальевна – аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков Киевского национального лингвистического университета (Украина); t-mail: lidiakurylo2@gmail.com

Луферов Дмитрий Николаевич – соискатель кафедры методики обучения и воспитания Университета Российской Академии Образования (г. Москва), старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета; e-mail: dimnikluf@mail.ru

Марасанов Алексей Николаевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математики и информатики и методики обучения математике и информатике Марийского государственного университета (г. Йошкар-Ола); e-mail: aleksej-marasanov@yandex.ru

Михайлов Николай Валентинович – старший преподаватель кафедры народных художественных ремесел Московского государственного областного университета; e-mail: fakul-izonr@mgou.ru

Михайлова Марина Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; e-mail: marinaoblomova@yandex.ru

Мохова Оксана Леонидовна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; e-mail: Mohova_oksana@mail.ru

Никитина Алесия Львовна – соискатель кафедры алгебры, математического анализа и геометрии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого; e-mail: a.l.nikitina.rgtu@yandex.ru

Осипенко Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры психологии образования Московского городского педагогического университета; e-mail: osipenkole@yandex.ru

Панюшкина Ольга Алексеевна – кандидат географических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; e-mail: panolga@bk.ru

Попов Николай Иванович – кандидат физико-математических наук, декан физико-математического факультета Марийского государственного университета (г. Йошкар-Ола); e-mail: popovnikolay@yandex.ru.

Рендова Жанна Валентиновна – преподаватель кафедры иностранных языков Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; e-mail: vendora_dezir@mail.ru

Тарасова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка как иностранного Московского государственного университета тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова; e-mail: mitxt-rki@yandex.ru

Тер-Костанова Литиция Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; e-mail: letie@yandex.ru

Юзефавичус Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: tajju-63@mail.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. № 1

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 А.В. Тетерин

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 500 экз. Уч.-изд. л. 6,5, усл. п.л. 6,75.

Подписано в печать: 28.02.2014. Заказ № 13.

Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10а