

ISSN 2072-8395
ISSN (online) 2310-7219



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МАЛОГО ГОРОДА
КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ВЫПУСКНИКОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

О ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ

О ПОДХОДАХ К СОЗДАНИЮ СИСТЕМЫ ОЦЕНОЧНЫХ
СРЕДСТВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕЙ СТУПЕНИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР
СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ



2015/ №4

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395

2015 / № 4

ISSN (online) 2310-7219

серия

ПЕДАГОГИКА

Научный журнал основан в 1998 г.

«Вестник Московского государственного областного университета» (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 при Министерстве образования и науки Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по наукам, соответствующим названию серии.

The academic journal is established in 1998

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

ISSN 2072-8395

2015 / № 4

ISSN (online) 2310-7219

series

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 Московского государственного областного университета (председатель совета)

Ефремова Е.С. — к. филол. н., начальник Информационно-издательского управления (зам. председателя)

Клычников В.М. — к.ю.н., к.и.н., проф., проректор по учебной работе и международному сотрудничеству Московского государственного областного университета (зам. председателя)

Антонова Л.Н. — д.пед.н., академик РАО, Комитет Совета Федерации по науке, образованию и культуре

Асмолов А.Г. — д.псх.н., проф., академик РАО, директор Федерального института развития образования

Климов С.Н. — д.ф.н., проф., Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)

Клобуков Е.В. — д.фил.н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Манойло А.В. — д.пол.н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Новоселов А.Л. — д.э.н., проф., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Пасечник В.В. — д.пед.н., проф., Московский государственный областной университет

Поляков Ю.М. — к. филол. н., главный редактор «Литературной газеты»

Рюмцев Е.И. — д.ф.-м.н., проф., Санкт-Петербургский государственный университет

Хухуни Г.Т. — д.фил.н., проф., Московский государственный областной университет

Чистякова С.Н. — д. пед. н., проф., член-корр. РАО

Редакционная коллегия серии «Педагогика»

Ответственный редактор серии:

Крившенко Л.П. — д.пед.н., проф., МГОУ

Зам. отв. редактора:

Сморчкова В.П. — д.пед.н., доц., проф., МГОУ

Ответственный секретарь:

Юркина Л.В. — к.пед.н., доц., Московский государственный университет тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова

Члены ред. коллегии:

Шевченко Л.Л. — д.пед.н., проф., МГОУ

Касаткина Н.Э. — д.пед.н., проф., Кемеровский государственный университет

Пичугина Г.В. — д.пед.н., проф., Институт содержания и методов обучения РАО (г. Москва)

Кючуков Х.С. — д.пед.н., проф., Свободный университет (Германия)

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

ISSN 2072-8395
ISSN (online) 2310-7219

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2015. № 4. М.: ИИУ МГОУ. 170 с.

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

**Индекс серии «Педагогика»
по Объединенному каталогу "Пресса России" 40715**
© МГОУ, 2015.
© ИИУ МГОУ, 2015.

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

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, MSRU

Deputy Editor-in-chief:

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

Executive secretary of the series:

L.V. Yurkina – Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow State University of Fine Chemical Technologies named after M.V. Lomonosov

Members of Editorial Board:

L.I. Shevchenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, MSRU

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

H.S. Kyuchukov – Doctor of Pedagogics, Professor, Free University (Germany)

Nagel B. – Doctor of Pedagogics and Psychology, Professor, State Institute Of Early Childhood Research (Germany)

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

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

The Editorial Board address:

Moscow State Regional University

10a Radio st., office 98, Moscow, Russia

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

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

Publishing council «Bulletin of the MSRU»

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

E.S. Yefremova – Ph. D. in Philology, Head of Information and Publishing Department (Vice-Chairman of the Council)

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

L.N. Antonova – Doctor of Pedagogics, Member of the Russian Academy of Education, The Council of the Federation Committee on Science, Education and Culture

A.G. Asmolov – Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Principal of the Federal Institute of Development of Education

S.N. Klimov – Doctor of Philosophy, Professor, Moscow State University of Railway Engineering

E.V. Klobukov – Doctor of Philology, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.V. Manoylo – Doctor of Political Science, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.L. Novosjolov – Doctor of Economics, Professor, Plekhanov Russian University of Economics

V.V. Pasechnik – Doctor of Pedagogics, Professor, MSRU

Yu. M. Polyakov – Ph.D. in Philology, Editor-in-chief of «Literaturnaya Gazeta»

E.I. Rjuntsev – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Saint Petersburg State University

G. T. Khukhuni – Doctor of Philology, Professor, MSRU

S.N. Chistyakova – Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

ISSN 2072-8395

ISSN (online) 2310-7219

Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Pedagogics». 2015. № 4. M.: MSRU Publishing house. 170 p.

The series «Pedagogics» of the Bulletin of the Moscow State Regional University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 077-26138.

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

© MSRU, 2015.

© MSRU Publishing house, 2015.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ледянкина О.В.</i> ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПАСПОРТИЗАЦИИ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ.....	8
<i>Магеррамова Эльза Ханьши кызы</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННОГО И ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДОВ В ЕДИНСТВЕ	18
<i>Степанов А.С.</i> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МАЛОГО ГОРОДА КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ	24

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Алексеева Т.Н.</i> ЧЕХОВСКИЕ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА ВАСИЛИЯ МАКАРОВИЧА ШУКШИНА «ГОРЕ») УРОК-ПОЛИЛОГ (XI КЛАСС)	30
<i>Винник М.А., Харламенко И.В.</i> К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ НАУЧНЫХ И УЧЕБНЫХ ФИЛЬМОВ	40
<i>Глазкова М.Е.</i> ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОГО ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО ИНТЕРЬЕРНОГО ПРОСТРАНСТВА	47
<i>Иванова М.Э.</i> МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	52
<i>Кленикова С.А.</i> РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	57
<i>Лопухина А.С.</i> К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ УЛУЧШАЮЩИХ УРОВЕНЬ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	66
<i>Маркова Т.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	71
<i>Синева Л.С.</i> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ СЕТИ ИНТЕРНЕТ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ	78

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Акимова О.Б., Колегова Е.Д.</i> О ПОДХОДАХ К СОЗДАНИЮ СИСТЕМЫ ОЦЕНОЧ- НЫХ СРЕДСТВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕЙ СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРА- ЗОВАНИЯ.....	84
---	----

Галкина М.В., Ломов С.П. ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ	94
Дмитриев А.А. О ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ	100
Померанцева Н.Г. ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (ФРАНЦУЗСКИЙ)» В МАГИСТРАТУРЕ.....	108
Сабитова Р.Р., Исаева Л.Б. ВКЛЮЧЕНИЕ СВЕДЕНИЙ О СЛОВООБРАЗОВАНИИ В УЧЕБНУЮ ЛИТЕРАТУРУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ	116
Фаткуллин Н.Ю., Шамирович В.Ф., Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С. ДВУХПАРАМЕТРИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	124
Хайдарова А.Р. СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА, БУДУЩЕГО ТЕХНОЛОГА РЫБНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ, В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	131
Шевченко Л.Л. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..	139
Шишмолина Е.П. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ	143

РАЗДЕЛ IV.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дорожкин Е.М., Зайцева Е.В. СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ	148
Лукьянова И.Е., Утенкова С.Н. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	156

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

К ЮБИЛЕЮ ЛЮДМИЛЫ ВИКТОРОВНЫ САРЫЧЕВОЙ	164
НАШИ АВТОРЫ.....	166

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>O. Ledyankina.</i> ON THE PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF EDUCATIONAL SERVICES RESOURCE SUPPLY CERTIFICATION.....	8
<i>E. Meherremova.</i> THE COMBINED USING OF TRADITIONAL AND INTERAKTIVE METHODS.....	18
<i>A. Stepanov.</i> SOCIOCULTURAL POTENTIAL OF A TOWN AS A CONDITION OF MORAL PATRIOTIC TRAINING OF STUDENTS OF COMPREHENSIVE SECONDARY SCHOOLS.....	24

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>T. Alekseeva.</i> CHEKHOV'S TRADITIONS IN MODERN RUSSIAN PROSE (ON THE EXAMPLE OF VASILY SHUKSHIN'S STORY "WOE") LESSON_POLYLOGUE (XI CLASS)	30
<i>M. Vinnik, I. Kharlamenko.</i> CONCERNING THE CLASSIFICATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL FILMS	40
<i>M. Glazkova.</i> MAIN ASPECTS OF STUDYING THE DESIGN COURSE OF THE COMMUNAL INTERIOR.....	47
<i>M. Ivanova.</i> THE INTERCULTURAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING	52
<i>S. Klenikova.</i> THE ROLE OF TEACHING PRACTICE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION.....	57
<i>A. Lopukhina.</i> ON THE QUESTION OF THEORETICAL AND PRACTICAL INTEGRATION AT LESSONS OF PHYSICAL CULTURE ON THE BASIS OF INTRODUCTIONS OF THE TRAINING TECHNOLOGIES IMPROVING THE LEVEL OF STUDENTS' SPORTS EDUCATION.....	66
<i>T. Markova.</i> INTELLECT DISORDERED STUDENT'S EDUCATIONAL COMPETENCY FORMATION.....	71
<i>L. Sineva</i>	78
THE MODEL OF KEY EDUCATIONAL COMPETENCES FORMATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH THE INTERNET AND THE RESULTS OF ITS IMPLEMENTATION.....	78

SECTION III. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>O. Akimova, E. Kolegova.</i> ON THE APPROACHES TO CREATING AN ASSESSMENT TOOLS SYSTEM FOR IMPLEMENTING THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF THE THIRD STAGE OF HIGHER EDUCATION	84
<i>M. Galkina, S. Lomov.</i> THE CONTENT PROBLEMS OF MODERN DESIGN EDUCATION.....	94
<i>A. Dmitriev.</i> ON PERSONNEL PREPARATION FOR THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF ITS MODERNIZATION.....	100
<i>N. Pomerantseva.</i> ICT IN TEACHING THE COURSE OF "BUSINESS FOREIGN LANGUAGE (FRENCH)" AT AN MA COURSE	108
<i>R. Sabitova, L. Isayeva.</i> ON LINGUODIDACTIC PECULIARITIES OF WORD FORMATION METADATA INCLUDED IN THE INSTRUCTIONAL RESOURCES FOR FOREIGN STUDENTS.....	116

<i>N. Fatkullin, V. Shamshovich, M. Vayndorf-Sysoeva, T. Gryaznova.</i> TWO-PARAMETRICAL PEDAGOGICAL MODEL OF FORECASTING DISTANCE LEARNING SUCCESS.....	124
<i>A. Khaydarova.</i> NATURE AND CONTENT OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF FORMING A COMPETITIVE PERSONALITY OF A FUTURE FISHING INDUSTRY TECHNOLOGIST EDUCATED AT A SECONDARY VOCATIONAL INSTITUTION.....	131
<i>L. Shevchenko.</i> SPIRITUAL AND MORAL CULTURE AS A SUBJECT IN HIGHER VOCATIONAL EDUCATION	139
<i>E. Shishmolina.</i> STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF INTERDISCIPLINARY LINKS	143

SECTION IV. THEORY, METHODS AND ARRANGEMENT OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY

<i>E. Dorozhkin, E. Zaytseva.</i> STUDENTS' SELF_GOVERING AS A FACTOR OF STUDENTS' SOCIAL UPBRINGING	148
<i>I. Lukjanova, S. Utenkova.</i> INCLUSIVE EDUCATION AS A FORM OF REHABILITATION HELP TO CHILDREN WITH ACTIVITY RESTRICTIONS.....	156

SCIENTIFIC LIFE

ON THE ANNIVERSARY OF LUDMILA VIKTOROVNA SARYCHEVA.....	164
OUR AUTHORS	166

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.01

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-8-17

Ледянкина О.В.

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет (Екатеринбург)*

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПАСПОРТИЗАЦИИ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы ресурсной составляющей деятельности профессиональных образовательных организаций и обозначена необходимость разработки методических основ паспортизации ресурсного обеспечения образовательных услуг. К рассмотрению предложена классификация ресурсов, обозначены основные противоречия, которые требуют адекватного разрешения для успешного функционирования профессионального образования. Предложены определения понятий «ресурсное обеспечение образовательной услуги», «механизм ресурсного обеспечения», «управление развитием ресурсного обеспечения». Теоретически обоснованы необходимые свойства, параметры и характеристики условий с нормированием и регламентацией по их выполнению.

Ключевые слова: ресурсное обеспечение образовательной услуги; классификация ресурсов; паспортизация ресурсного обеспечения.

O. Ledyankina

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg

ON THE PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF EDUCATIONAL SERVICES RESOURCE SUPPLY CERTIFICATION

Abstract. In the article the issues of the resource component of vocational training organizations activities are considered. The necessity of developing the didactic foundations of educational services resource supply certification is highlighted. Besides, the classification of resources is suggested. The main contradictions preventing successful functioning of vocational training are presented. The author offers the following definitions: “resource supply of an educational service”, “the mechanism of resource supply”, “management of resource supply development”. Necessary properties, parameters and characteristics of conditions with rationing and regulation for their implementation are theoretically proved.

© Ледянкина О.В., 2015.

Key words: resource supply of educational services, classification of resources, certification of resource supply.

Профессиональное образовательное пространство России, в котором функционируют различные субъекты системы предоставления образовательных услуг, поступательно переходит на принципиально новый уровень развития, в связи с чем актуализируется интерес к уровню ресурсного обеспечения профессиональных образовательных организаций, к степени эффективного использования ресурсного фонда организаций при подготовке специалистов с разным уровнем притязаний на знаниевую, практическую, компетентностную составляющие профессиональной подготовки.

Одной из основных проблем современной системы профессионального образования является состояние ресурсного фонда профессиональных образовательных организаций. Эта проблема актуальна, поскольку одним из параметров оценки инноваций в образовании принято считать качество подготовки выпускников, которое имеет прямую зависимость от качества оказываемых образовательных услуг и причиной которого во многом является ресурсное обеспечение.

Вопрос ресурсного обеспечения деятельности профессиональных образовательных организаций, реализующих программы подготовки специалистов среднего звена (далее – ППССЗ) и программ подготовки квалифицированных рабочих и служащих (далее – ППКРС), интересен для исследования ввиду отсутствия единого подхода к определению понятий «образовательные ресурсы», «ресурсная обеспеченность профессиональной образова-

тельной организации», отсутствия единой классификации ресурсов образовательной услуги и, как следствие, недостаточной проработанности модели, механизмов и инструментов планирования, контролинга ресурсообеспечения профессиональных образовательных программ в условиях разнородных запросов работодателей.

В настоящее время становится очевидным, что необходимы разработка и научное обоснование системы эффективного ресурсного обеспечения образовательных услуг, предоставляемых в сфере профессионального образования. Образовательные организации, опирающиеся в основном на существующие управленческие традиции и стабильное государственное финансирование, демонстрируют инертную реакцию на изменения, происходящие в образовательной сфере, что обусловлено недооценкой важности ключевых составляющих образовательных услуг, в том числе ресурсного обеспечения.

Неадекватное требованиям заказчика образовательных услуг ресурсное обеспечение профессионального образования в условиях перехода на модульно-компетентностную модель образования выступает сдерживающим фактором осуществления модернизации в образовательной сфере и, как следствие, замедления социально-экономических преобразований и снижения конкурентоспособности нашей страны на международном уровне.

Анализ существующей модели управления ресурсным обеспечением в системе среднего профессионального образования показал, что она не пол-

ностью обеспечивает регулирование требований, которые предъявляются к качеству подготовки специалиста современным рынком труда. В связи с экономическими преобразованиями в нашей стране возникла необходимость в разработке Федеральных государственных образовательных стандартов, основанных на компетентностном подходе к формированию портрета выпускника. Такая компетентностная модель должна сориентировать профессиональное образование на удовлетворение потребностей рынка труда и запросов конкретных работодателей. Встает закономерный вопрос: «А готова ли сегодня система профессионального образования адекватно реагировать на вызовы общества и времени и стать конкурентоспособной?» Поэтому одной из наиболее актуальных проблем, стоящих перед профессиональным образованием в данной ситуации, становится ресурсная составляющая деятельности образовательной организации.

В Федеральных государственных образовательных стандартах по специальностям среднего профессионального образования (далее – ФГОС СПО), реализуемых на территории Российской Федерации, заявлено о стандартизации содержания, условий и результатов среднего профессионального образования, но механизмов и инструментов для проведения интегративной оценки условий и результата оказываемой на основе ФГОС СПО образовательной услуги не определено.

В этих условиях исследование теоретических, методических и дидактических основ ресурсного обеспечения образовательных услуг и подходов к

оценке его эффективности приобретает не только теоретическое, но и значительное практическое значение.

Конкуренция производителей образовательных услуг, решение задач повышения качества профессионального образования – все это обостряет проблему эффективного и рационального привлечения и использования образовательными организациями различного вида ресурсов. В значительной мере упорядочить ресурсную базу возможно, обеспечив систему паспортизации ресурсного обеспечения образовательных услуг.

Контент-анализ регламентирующих документов в части условий и требований, предъявляемых к реализации программ подготовки специалистов среднего звена (далее – ППСЗ), показал, что понятие «ресурсы» и все его производные в профессиональном образовании зачастую используются с разным терминологическим наполнением.

Достаточно долгое время ресурсы вообще не являлись объектом стандартизации в образовании и соответственно структурным компонентом государственных образовательных стандартов. Ситуация изменилась с разработкой плана действий Минобрразования России на 2002–2004 г.г. в связи с реализацией Концепции модернизации российского образования (приказ Минобрразования России от 23.07.2002 № 2866 «О новой редакции плана действий Минобрразования России на 2002–2004 годы по реализации концепции модернизации российского образования на период до 2010 года») [6; 4, с. 47]

С введением Федерального закона от 01.12.2007 № 309-ФЗ «О внесении

изменений в отдельные законодательные акты в части изменения понятий и структуры государственного образовательного стандарта» появились федеральные требования к «условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и другим условиям» [7].

Изучение Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступил в силу с 24.07.2015) [8] показало, что понятие ресурсы в этом законопроекте появляется в названии ст. 19 «Научно-методическое и ресурсное обеспечение системы образования». В статье говорится, что в системе образования могут создаваться организации, осуществляющие научно-методическое, методическое, ресурсное и информационно-технологическое обеспечение образовательной деятельности и управления системой образования, оценку качества образования, т.е. стали проводиться определенные параллели между ресурсным и научно-методическим и информационным обеспечением. Таким образом понятие «ресурсы» опять сменило свое значение. И вновь встает вопрос: «Что такое ресурсное обеспечение образовательной деятельности?». В ст. 28 «Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации» этого же закона прописано, что образовательная организация создает необходимые условия для охраны и укрепления здоровья, организации питания обучающихся и работников образовательной организации, формирует материально-техническое обеспечение образовательной дея-

тельности, оборудование помещений в соответствии с государственными и местными нормами и требованиями, в том числе в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, федеральными государственными требованиями и т.д.

Проведенное исследование современной редакции Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования показывает, что в них отсутствуют подробные требования к условиям реализации ППССЗ, а даны общие формулировки, что образовательная организация должна располагать материально-технической базой, соответствующей действующим санитарным и противопожарным нормам и обеспечивающей проведение всех видов лабораторных работ и практических занятий. Встает вопрос, на каком этапе, кто и по каким критериям определяет соответствие и полноту материально-технической базы образовательной организации?

В ст. 90, 91, 92, 93 анализируемого документа говорится о государственной регламентации образовательной деятельности через процедуры лицензирования, государственной аккредитации и государственного контроля (надзора) в сфере образования. В Регламентах проведения вышеуказанных процедур подготовка экспертов идет без учета специфики лицензируемых и аккредитуемых ППССЗ и ППКРС.

Изучение литературы и существующей практики показывает, что приоритетными направлениями деятельности образовательной организации в современных условиях является

всесторонняя модернизация ресурсной составляющей и предоставление качественных образовательных услуг с учетом изменений, происходящих в социально-экономической среде [2, с. 82; 3, с. 159; 9, с. 149].

В связи с этим необходима разработка методических основ паспортизации ресурсного обеспечения в сфере профессионального образования, принципов, методов, технологий, где должна быть определена его специфика. Подобная цель ставится стратегией развития профессионального образования, действующим законодательством, Концепцией модернизации российского образования до 2020 г., материалами Государственного совета «О развитии образования в РФ» и соглашениями Болонского процесса. Таким образом, становятся очевидными необходимость и актуальность исследования, заключающегося в возможности проектирования паспортизации ресурсного обеспечения образовательных услуг как нового направления в системе профессионального образования.

В действующих нормативных документах сферы образования встречаются понятия «условия», «ресурс», «ресурсное обеспечение», но какова специфика этих определений для профессионального образования четко не обозначено. Понятие условия реализации основной образовательной программы характеризуется в источниках как совокупность вспомогательных средств (ресурсов), необходимых для получения студентом профессионального образования в объеме образовательной программы. Ресурсное обеспечение образовательного процесса определяется как совокупность вспо-

могательных средств (денежных, материальных, кадровых и др.), направляемых в систему профессионального образования в целях реализации образовательной программы.

В разных источниках в зависимости от принадлежности к профессиональной деятельности термин «ресурсы» имеет определенные признаки [1, с. 63; 10, с. 38].

Ресурсы (от франц. *ressource* – ‘вспомогательное средство’) – это средство, к которому обращаются в необходимом случае:

- это источники получения материальных и духовных благ для осуществления какой-либо деятельности;
- это денежные средства, ценности, запасы, возможности, источники средств, доходов (напр., природные ресурсы, экономические ресурсы);
- это совокупность трудовых, материальных, технических и финансовых средств, необходимых для выполнения работы в любом производстве;
- это необходимые для производства благ элементы, находящиеся в ограниченном количестве;
- это необходимые средства и возможности системы.

Другими словами, ресурсом является любой объект, средство, элемент, возможности, источники, которые могут распределяться внутри организации (системы). Таким образом, в образовании ресурс – это совокупность средств и возможностей, от которых зависит деятельность образовательной организации (системы).

Ресурсное обеспечение рассматривается нами как процесс, отражающий существующий баланс интересов государства, профессиональных образовательных организаций, работодателей,

а также потребителей образовательных услуг. Основной вопрос формулируется так: какие ресурсы, в каком объеме и на каком этапе профессионального образования должны быть использованы?

Ресурсное обеспечение рассматривается нами как процесс мобилизации, накопления, распределения ресурсов, а также процесс планирования, контроля и других процедур, направленных на эффективное и рациональное использование ресурсов и снижение риска в деятельности организации.

Мы считаем, что *ресурсное обеспечение образовательной организации (системы)* – это ресурсная база, обеспечивающая, с одной стороны, эффективное функционирование всех подразделений организации (системы), с другой стороны, формирование уникальных конкурентных преимуществ организации (системы) и реализация ее потенциала.

В связи с таким пониманием актуализируется задача обоснования ресурсного обеспечения образовательных услуг в условиях социально-экономических преобразований, включая разработку критериев оценки предлагаемых механизмов. Это позволит повысить эффективность деятельности профессиональных образовательных организаций, качество профессиональной подготовки и ее экономическую целесообразность. *Механизм ресурсного обеспечения* – система регламентированных элементов, необходимая для распределения и перераспределения ресурсов образовательной организации (системы) и ее структурных подразделений, а также трансформации ресурсов из одной формы в другую, в том числе в каче-

ственные показатели эффективности деятельности.

Теоретическое обоснование предполагает определение структуры условий, необходимых для выполнения требований к результатам реализации ППССЗ и ППКРС, необходимых свойств, параметров и характеристик условий с нормированием и регламентацией по их выполнению, а также построение системы управления и контроля за ресурсным обеспечением в заявленной системе.

Управление развитием ресурсного обеспечения – реализация процесса системного внедрения новых организационных форм, методов, инструментов в процедуры ресурсного обеспечения их комплексного, целенаправленного совершенствования, приводящего к созданию условий и получению определенного вида эффекта.

Процесс поиска и внедрения ресурса по своим свойствам и характеристикам аналогичный текущему ресурсу, но являющийся более эффективным по отношению к ранее используемому является *ресурсной модернизацией*, которая невозможна без *ресурсного мышления* как фундаментальной основы для стратегии, поскольку каждая стратегия должна соответствовать имеющимся ресурсам.

В соответствии со спецификой профессионального образования предлагается следующая классификация компонентов ресурсного обеспечения в условиях реализации ППССЗ и ППКРС.

В первую очередь необходимо определить регламентированные и нерегламентированные ресурсы реализации программ и деятельности образовательной организации (сети организаций).

К *регламентированным* (осязаемым) ресурсам относятся:

- нормативно-правовой компонент (необходимые количество и качество документации, обеспечивающей деятельность и ответственность учреждения как юридического лица по реализации основной образовательной программы профессионального образования);

- организационно-управленческий компонент (штатное расписание, тарифно-квалификационные характеристики, организационная структура);

- кадровый компонент (необходимое количество и уровень подготовки кадров, непосредственно участвующих в реализации основной образовательной программы, подготовка педагогических и иных кадров);

- учебно-материальный компонент (необходимые количество и качество оборудования и оснащения помещений инвентарем, оборудованием, расходными материалами);

- информационно-методический компонент (необходимые количество и качество программно-методических материалов и информационных услуг, обеспечивающих реализацию основной образовательной программы профессионального образования и организация взаимодействия с работодателями по реализации этой программы);

- материально-технический компонент (наличие помещений, а также участков, в (на) которых реализуется основная образовательная программа профессионального образования, их здоровое и безопасное состояние);

- психолого-педагогический компонент (совокупность условий, обеспечивающих развитие, а также комфорт-

ное и безопасное для психического здоровья студентов осуществление образовательного процесса);

- медико-социальный компонент (необходимые количество и качество социальных услуг, без которых в соответствии со спецификой профессионального образования невозможна реализация основной образовательной программы, в том числе медицинское сопровождение образовательного процесса и организация питания);

- финансово-экономический компонент (необходимое количество финансовых и экономических ресурсов для создания всех перечисленных выше условий реализации основной образовательной программы профессионального образования).

Основная функция регламентируемых ресурсов есть обеспечение эффективной деятельности организации (системы), но для этого они должны обладать такими характеристиками, как эргономичность, здоровьесообразность, практичность и современность.

К *нерегламентированным* (неосязаемым) ресурсам, на наш взгляд, необходимо отнести такие компоненты ресурсного обеспечения, как:

- акмеологические (исторический аспект деятельности, опыт, традиции и достижения, создающие позитивный имидж учреждения);

- инновационные (технологии, методики, ноу-хау, способствующие повышению эффективности подготовки и повышающие конкурентоспособность учреждения);

- интеллектуальные (программы, издательская продукция, тренинги, семинары, являющиеся авторскими разработками);

- культурно-творческие (внеауди-

торная деятельность, корпоративная культура, творческая самореализация как условие развития ключевых компетенций студентов, слушателей);

– социально-коммуникативные (социальное партнерство, международная деятельность – как условие позиционирования учреждения на рынке образовательных услуг).

Функция нерегламентированных ресурсов – это обеспечение развития организации и позиционирование ее на макроуровне, но при условии эффективного использования их в ежедневной деятельности учреждения.

Доработку требований к ресурсному обеспечению системы среднего профессионального образования необходимо проводить по двум составляющим: определение концептуальных требований к ресурсному обеспечению образовательного процесса на перспективу и определение количественных и качественных показателей оценки современного состояния уровня ресурсного обеспечения и его соответствия требуемой подготовке специалистов.

На наш взгляд, основные противоречия, которые требуют разрешения и препятствуют развитию системы управления ресурсами в профессиональном образовании, заключаются в следующем:

– между объективной ограниченностью средств, направляемых государством на развитие среднего профессионального образования, с одной стороны, и растущими запросами работодателей на специалистов этого уровня с другой стороны;

– между изменениями характера основной деятельности большинства профессиональных образовательных

организаций в условиях конкуренции, направленных на повышение требований к качеству образовательных услуг и сохраняющимся традиционным подходом к ресурсному обеспечению реализации услуг;

– между несогласованностью новой парадигмы управления образовательными организациями и исторически сложившимися традиционными управленческими моделями, не позволяющими своевременно выявлять уровневую и количественную потребность в ресурсной составляющей деятельности учреждения;

– между недостаточной оценкой внутренних источников повышения эффективности использования ресурсов и современными требованиями оптимизации ресурсов.

Вопросы функционирования и развития образовательной деятельности на протяжении длительного периода обсуждаются в психолого-педагогической и методической литературе. В исследованиях В.И. Зверевой, Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, М.М. Поташника, В.П. Симонова, Т.И. Шамовой и других ученых разрабатываются теоретические вопросы управления образовательными системами, осуществляются научное обеспечение и обоснование управленческой деятельности.

Если раньше в исследованиях основное внимание уделялось психолого-педагогическим аспектам управленческой деятельности в образовательном учреждении (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.П. Сергеева, В.П. Симонов и др.), то в настоящее время более актуальными стали управленческие, организационные, экономические и правовые

аспекты (В.А. Антропов, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Потапшик, И.А. Рожков, П.И. Третьяков, К.М. Ушаков, П.В. Худоминский, Е.Я. Ямбург и др.).

В ряде диссертационных исследований раскрыты организационно-педагогические условия функционирования и развития учреждений среднего профессионального образования в современных условиях рынка, формирования адаптивной образовательной системы колледжа малого города, а также вопросы стратегии перехода этой системы из режима функционирования в режим развития в условиях модернизации образования (О.Н. Арефьев, О.В. Гайнанова, Н.И. Морозова, Л.П. Панина, Т.М. Резер, Т.А. Смолина, Г.В. Втюрина, Т.И. Шкарина и др.). В то же время анализ состояния исследуемого вопроса в педагогической теории и практике показал, что вопрос ресурсного обеспечения в условиях преобразований профессионального образования разработан недостаточно полно.

Проведенный многоаспектный теоретико-методологический анализ показал, что имеющиеся научные труды по избранному направлению исследования в основном посвящены проблемам высшего профессионального образования (А.А. Коростелев, Р.Р. Камалов, Л.В. Быкасова, П.А. Степанов, А.Л. Галиновский, О.А. Граничина) в том числе много внимания уделено экономической составляющей этого вопроса (А.А. Харин, А.М. Гринь, Н.П. Пенкин, И.Н. Молчанов, В.И. Дровяников).

В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 г. укрепление и модернизация материально-технической базы и ин-

фраструктуры образовательных учреждений поставлены в число стратегических направлений развития среднего профессионального образования. Уровень ресурсного обеспечения образовательного процесса в профессиональной школе – это своеобразный фундамент, который позволяет осуществлять процесс профессиональной подготовки и профессионального совершенствования [5, с. 139].

Актуальность данной тематики обусловлена необходимостью раскрытия содержания и значимости паспортизации ресурсного обеспечения на современном этапе развития профессионального образования, анализа его основных составляющих, а также определения путей превращения ресурсного обеспечения из сдерживающего фактора развития профессионального образования в мощный рычаг совершенствования и модернизации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Владыка М.В. Теоретико-методологические основы исследования инновационного потенциала ВУЗа. СПб. 2008. 263 с.
2. Граничина О.А. Контроль качества образовательного процесса в ВУЗах России и за рубежом. СПб., 2006. 173 с.
3. Гринь А.М. Организационно-экономический механизм управления ВУЗом. Новосибирск, 2006. 399 с.
4. Дровяников В.И. Модели и механизмы управления компетентностно-ориентированными процессами подготовки профессиональных кадров : монография. Самара, 2008. 153 с.
5. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Экономическая эффективность аналитической деятельности и управления образовательным учреждением : монография. М., 2007. 230 с.

6. О новой редакции плана действий Минобразования России на 2002–2004 годы по реализации концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. // Приказ Минобразования России от 23.07.2002 № 2866 Режим доступа: Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/351786/> (дата обращения: 10.10.2015).
7. О внесении изменений в отдельные законодательные акты в части изменения понятий и структуры государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс]. // Федеральный закон от 01.12.2007 № 309-ФЗ (ред. от 23.07.2013) Режим доступа: Система Консультант-плюс: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72965/
8. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ. (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 07.06.2013 № 120-ФЗ, от 02.07.2013 № 170-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ, от 25.11.2013 № 317-ФЗ, от 03.02.2014 № 11-ФЗ, от 03.02.2014 № 15-ФЗ, от 05.05.2014 № 84-ФЗ) // Российская газета. 2012. 31 дек. Федер. вып. № 5976.
9. Сербулов Ю.С. Модели управления развитием образовательных систем : монография / Ю.С. Сербулов, Т.Н. Князева, О.Ю. Лавлинская. Воронеж, 2009. 115 с.
10. Толмачева О.В. Управление ресурсами промышленного предприятия на основе аналитического иерархического процесса : монография. Тольятти, 2011. 374 с.

УДК 371.321.4

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-18-23

Магеррамова Э.Х.*Сумгаитский государственный университет (Азербайджан)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННОГО И ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДОВ В ЕДИНСТВЕ

Аннотация. В статье рассказывается об особенностях развития системы образования в Азербайджанской Республике с применением интерактивных и традиционных методов. Делается вывод, что именно комбинированное использование этих методов преподавания повышает интерес и познавательную активность учеников и способствует более успешному формированию навыков. В этом аспекте показана связь всестороннего развития подрастающего поколения с формированием его личности. В работе рассмотрены возможности использования интерактивного и традиционных методов.

Ключевые слова: обучение, учебный процесс, метод, единство, возможности, условия использования.

E. Meherremova*Sumgait State University, Azerbaijan*

THE COMBINED USING OF TRADITIONAL AND INTERAKTIVE METHODS

Abstract. The article relates what specificities have appeared in the educational system development in the Republic of Azerbaijan with the use of interactive and traditional methods. The author comes to the conclusion that the combined use of these methods of teaching increases pupils' interest and cognitive activity thus stimulating successful skills formation. In this regard the relation the younger generation's all-round development with formation of their personality is shown in the article. The possibilities of interactive and traditional methods usage are noted. *Key words:* teaching, educational process, method, unity, possibilities, conditions of use.

Реформа образования, начатая согласно Указу общенационального лидера Гейдара Алиева «Программа реформы учебной системы Азербайджанской Республики» от 15 июня 1999 г., продолжается и в настоящее время. Сущность реформы заключается в гуманизации образования в свете нового мышления, создании школ на национальной основе, отвечающих мировым стандартам: внедрение но-

вых методов обучения, привлечение информационных технологий.

В настоящее время очень важно мыслить современными категориями, организовать дело обучения, отвечающее современным требованиям. Каким бы сильным не было старое мышление, каждое время выдвигает свои требования, свои законы и только современное образование должно обеспечить все перечисленное. Профессор А. Ализаде в связи с этим пи-

© Магеррамова Эльза Ханыш кызы, 2015.

шет: «Сегодня школа находится на перекрестке двух путей, которые на самом деле характеризуют две педагогические системы, педагогическое мышление или стиль. В современной педагогической и психологической литературе первая система характеризуется как “традиционная дидактика” или “традиционная педагогическая система”, а вторая – как “новое педагогическое мышление”, “современная концепция образования”. Хотя первый путь все еще живет в практике учителей в той или иной форме, но как педагогическая система она изжила себя. Второй путь уже проникает во все области школьной жизни» [1, с. 5].

Обучение – организованный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучающихся, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями. Основу обучения составляют знания, умения, навыки, выступающие со стороны учителя в качестве базовых компонентов содержания, а со стороны учеников в качестве предмета усвоения. Обучение – процесс двусторонний. В нем сливаются воедино преподавание и учение. Без должной заинтересованности и активности обучаемого, его упорной самостоятельной работы эффективное обучение невозможно. Задачи общего развития личности в процессе обучения предполагают развитие ее интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер, формирование навыков учебно-познавательной деятельности (умения рационально учиться), а также разви-

тие разумных потребностей и способностей. Все эти задачи реализуются в единстве.

Методы обучения – способы взаимосвязанной деятельности учителя и учениках, направленные на достижение учебно-воспитательных целей. В результате этой деятельности учащиеся усваивают знания, умения и навыки, развиваются их личностные качества и способности, формируется мировоззрение. Вместе с содержанием и организацией учебно-воспитательной работы они исторически изменяются и совершенствуются. Методы обучения включают разнообразные приемы, которые являются их составными частями. Одни и те же их приемы могут входить в состав различных методов. Выделяют группы методов: словесные (рассказ, беседа, лекция), наглядные (показ иллюстраций, демонстрации), практические (упражнения, выполнение практических заданий), работа с книгой (чтение, изучение, цитирование, конспектирование), видеометод (просмотр, упражнения под контролем «электронного учителя»). В зависимости от характера мыслительной деятельности различают репродуктивные и проблемно-поисковые методы обучения. Важное место в обучении занимает метод самостоятельной работы. Применяются различные методы стимулирования учебной деятельности – дискуссии, деловые игры, дебаты, зигзаг, карусель, мозговой штурм и другие.

Эффективность методов зависит от знаний и навыков в применении методов, цели обучения, содержании обучения, возраста учащихся, учебных возможностей (обучаемости) учащихся, материально-технического обеспечения, организации учебного процесса.

Новое мышление требует не обучения школьника готовым мыслям, а умению современно мыслить. Современная школа вместо монолога развивает диалоги, сотрудничество в отношениях «учитель – ученик», расширение взаимного, свободного высказывания мысли. Если в традиционном образовании первостепенное значение уделялось усвоению школьниками знаний, то в современных методах образования главное внимание направляется на формирование школьника как личности. В этом процессе главная обязанность учителя состоит в том, чтобы стать помощником, выработать в ученике интерес к творческому поиску.

Использование традиционного и интерактивного методов в единстве – это интенсификация педагогического процесса, максимальное повышение активности школьников, организация еще более значимого и интересного для каждого ученика процесса, это решение развивающей и воспитательной задачи. В процессе применения интерактивного метода обучения считается целесообразным применение компьютерных технологий, интернета и других обучающих технологий и технических средств обучения, являющихся последними достижениями научно-технического прогресса.

Обучение – чрезвычайно подвижный, диалектический процесс, система методов должна быть динамичной, чтобы отражать эту подвижность, учитывать изменения, постоянно происходящие в практике применения методов. Организация и проведение каждого урока зависит от темы, класса, обеспечения и др.

Интеллектуальная деятельность осуществляется под руководством

учителя на уроке. В традиционном методе знания учащимся предлагаются в «готовом» виде, учитель не только сообщает знания, но и объясняет их, учащиеся сознательно усваивают знания, понимают их и запоминают. При более высоком уровне напряженности мышления учащихся, когда знания добываются в результате их собственного творческого познавательного труда, имеет место исследовательский метод обучения.

Использование традиционного и интерактивного методов в единстве сводится к тому, что знания учащимся не предлагаются в «готовом» виде, их нужно добывать самостоятельно. Учитель вместе с учащимся формулирует проблему, разрешению которой посвящается отрезок учебного времени (учитель организует не сообщение или изложение знаний, а поиск новых знаний с помощью разнообразных средств), учащиеся самостоятельно добывают их в процессе исследования проблемы, сравнения различных вариантов получаемых ответов. Деятельность учителя сводится к оперативному управлению процессом решения проблемных задач, учебный процесс характеризуется высокой интенсивностью, учение сопровождается повышенным интересом, полученные знания отличаются глубиной, прочностью, действенностью. Учитель может применять к ученикам различные методы и средства, согласно их интеллектуальному уровню.

В условиях современной школы, где применяется традиционное и интерактивное обучение, требуется создание более благоприятных условий для самостоятельной и свободной деятельности учеников. В условиях демокра-

тичности, которые создает учитель в процессе обучения, отношения «учитель – ученик» и «ученик – ученик» заменяются взаимным уважением и почтением. В процессе ответа на вопросы, в частом привлечении учеников к обсуждению, диалогам, к самостоятельной работе на рабочих листах, обеспечении активного участия учеников в выборе вопросов к товарищам и планировании темы и сущности урока, в учениках вырабатывается вера в свои силы и умения. Эта вера усиливает взаимное сотрудничество в процессе деятельности «ученик – учитель» и «ученик – ученик». Очень важно воспитывать у учеников веру в себя, взаимопонимание, выработанное в коллективе в обстановке общего оптимизма, развивать инициативу и самостоятельность. Это чувство чрезвычайно актуально во всестороннем развитии учеников, оно играет непосредственную роль в выработке активной позиции в жизни. Уверенный в себе ученик привлекает внимание. Активное отношение к образованию как основная черта помогает ученикам в преодолении всех препятствий и трудностей. Даже сам процесс преодоления этих трудностей и препятствий в прямом смысле слова придает их характеру уверенность.

Опытные педагоги, зная, что уверенность является основным фактором в достижении учениками успехов, прикладывают серьезные усилия к воспитанию этого чувства уже в раннем возрасте ученика. Своим необъективным отношением к ученику как к неспособному, неумелому учитель может убить в ученике веру в себя, в свои силы. По мере овладения учащимися знаниями и умениями автоматизированные элементы появляются в их устной и пись-

менной речи, при решении учебных задач. Умение – это подготовленность к сознательным и точным действиям, а навыки – автоматизированное звено этой деятельности. Элементы умений часто переходят в навыки, которые, в свою очередь, способствуют усовершенствованию умений, а иногда предшествуют их образованию. Уровень умственного развития – совокупность знаний, умений, навыков и сформировавшихся умственных действий, свободное оперирование ими в процессах мышления – обеспечивает усвоение в определенном объеме новых знаний, умений и навыков. Наличный уровень умственного развития – состояние познавательных и творческих возможностей индивида.

Уровень трудностей в обучении, как отмечает И.С. Выготский, нужно искать «в области ближайшего развития ребенка». В этом вопросе большую роль играет руководство учителя, правильное направление учеников. «Педагогический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность» [2, с. 84].

На уроках, на которых сочетаются традиционные и интерактивные методы учитель направляет, а ученики исследуют. В это время в ходе урока учитель активизирует учеников путем применения процессов направления, восприятия, мышления. Ученики с удовольствием присоединяются к обсуждению, высказывают собственное

мнение, требовательно и уважительно обсуждают высказывания своих товарищей, приобретают более подходящую возможность для анализа и сравнения. Привитие ученикам таких качеств, как осознание, применение, сравнение, стимулирует в учениках развитие творческого и критического мышления.

То, что учитель в процессе обучения на уроках является помощником учеников, подает им надежду, и они в учебной деятельности опираются на учителя. По «взмаху дирижерской палочки» учителя начинаются дискуссии, исследуются проблемы, открываются возможности к мышлению и прокладываются тропинки к сокровищнице знаний. Знания, приобретенные таким путем, долгое время не стираются из памяти учеников [4, с. 21].

Во время применения метода традиционного и интерактивного обучения ученик и учитель превращаются в равноправных субъектов учебного процесса, постоянно находятся во взаимосвязи и взаимодействии.

При таком сотрудничестве, основанном на заботе, внимании, учитель становится для ученика личностью, любимым человеком и советником.

Знаменитый китайский мыслитель Конфуций писал: «Благородный учитель и в обучении и в воспитании ведет ученика вперед, не тянет за собой, зарождает в нем интерес, не заставляет его, показывает ему путь, но создает возможность для самостоятельного прохождения им этого пути» [3, с. 78].

Пока он создает в ученике интерес, т.е. не заставляет, получение знаний учеником упрощается. Пока он открывает путь ученику, значит, дает ему возможность мыслить. Свобода в

отношениях учителя и ученика, привитие навыков в получении знаний, создание условий для мыслительной возможности ученика «именно все это называется мастерством учителя» [3, с. 78]. Эти слова актуально звучат и сегодня для современного образования.

Урок проходит в единстве обучения и получения знаний. Субъект обучения – учитель, а получения знаний – ученик. Для прохождения урока на высшем уровне от учителя и ученика требуется взаимно обусловленная система деятельности.

Процесс получения знаний и особенности, относящиеся к организации познавательной деятельности ученика, его воспитание и развитие должны быть направлены на активизацию интереса, анализ результатов деятельности, обобщению результатов и т.п. Обучение входит в систему деятельности учителя.

Выбор правильных методов зависит от творчества учителя. Создание творческой среды в процессе обучения требует от учителя правил (не давать знания, а зарождать интерес к получению знаний, задавать вопросы, не содержащие ответ, а содержащие проблему, не просто давать информацию, а привлечь обучающегося к усвоению знаний) [5, с. 153–159].

У каждого ученика различное отношение к обучению, к знанию. Способности, интересы, умения тоже разные. Нужно каждую минуту развивать и активизировать самостоятельные, мыслительные способности учеников.

Повышают творческий интерес учеников эвристические беседы, иллюстрация и демонстрация, работа над книгой. Наряду с практическими упражнениями должны использовать-

ся рабочие листы, рисунки-загадки, ролевые игры, мозговые атаки, тесты, работа в группах и т.п. Методы современного мышления направлены на повышение активности, интереса к знаниям и творчеству. Здесь, несмотря на разницу индивидуальных особенностей (восприятие, усвоение, способность делать выводы), учитель, создавая базу (мотивацию) и условия для самостоятельного исследования, помогает ученику и направляет его к приобретению новых творческих знаний и их усвоению.

Этим обеспечивается активность каждого ученика. Даже самый слабый не желает отстать от товарищей. Применение этих методов обучения в единстве в какой-то степени предупреждает уклонение учеников от уроков. Если при применении этих методов в единстве учитываются наклонности, интересы, уровень мышления и способности ученика, тогда каждый урок может считаться оптимальным.

Об учете возрастных способностей в обучении Пророк Мохаммед говорил: «Наука, усвоенная в детстве, подходит на письмо на камне, а в старости – на воде» [3, с. 239]. Джон Локк же указывает, что «Ум и душа человека – это чистая доска, на которой можно написать все. Лицо (учитель) обладающее даром в искусстве обучения, нарисует все желаемые качества на нравственности человека, потому что ум его бесконечен» [4, с. 324].

Неоспоримый факт, что основа знаний учеников старших классов закладывается в начальных классах, которые являются крепкой основой будущих научных знаний, трамплином для овладения навыков и умений.

Практика показывает, что высокие человеческие чувства должны прививаться ученикам на стадии начального образования, а учитель должен суметь завоевать любовь учеников, которые только что расстались со счастливым миром детства.

Творческий учитель должен уметь работать, применяя единство методов традиционного и интерактивного обучения, создавать условия для самостоятельной работы учеников, выражения своих мыслей, демонстрации своих знаний и умений.

Все это означает всестороннее развитие подрастающего поколения в прямом смысле слова, т.е. формирование личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ализаде А.А. Психологические проблемы Азербайджанской школы. Баку, 2004. 360 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996. 390 с.
3. Гасымова Л.М., Махмудова Р.М. Педагогика. Баку, 2003. 400 с.
4. Гусейнзаде Р.Л. Ибрагимов Ф.А. Педагогика. Том 1. Баку, 2013. 391 с.
5. Крейн У. Психология развития человека. 25 главных теорий. СПб., 2007. 512 с.
6. Пашаев А.Х., Рустамов Ф.А. Педагогика. Баку, 2007. 514 с.

УДК 37.04

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-24-29

Степанов А.С.*Московский государственный областной университет*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МАЛОГО ГОРОДА КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация. В статье рассматривается проблема нравственно-патриотического воспитания выпускников школ на основе использования социокультурного потенциала малого города. Обращается внимание на организацию единого социокультурного пространства, которое рассматривается как интеграция общеобразовательных учреждений, учреждений культуры, общественных и административных структур, представляющих интеллектуальный, культурный и административный ресурс в решении задач нравственно-патриотического воспитания старшеклассников.

Ключевые слова: малый город, социокультурная среда, нравственно-патриотическое воспитание, выпускники общеобразовательных школ.

A. Stepanov*Moscow State Regional University*

SOCIOCULTURAL POTENTIAL OF A TOWN AS A CONDITION OF MORAL-PATRIOTIC TRAINING OF STUDENTS OF COMPREHENSIVE SECONDARY SCHOOLS

Annotation: The article examines the problem of moral-patriotic education of senior schoolchildren on the basis of the sociocultural potential of a town. Attention is paid to the organization of a united sociocultural space. It is considered as the integration of general education establishments, establishments of culture, public organizations, and administrative resources for solving the problems of moral-patriotic training of senior schoolchildren.

Key words: a town, sociocultural environment, moral-patriotic training, senior schoolchildren of comprehensive secondary schools.

Малые города относятся к особым городским поселениям России со своими неповторимыми особенностями. В отличие от больших городов с диверсифицированной экономикой, развитой инфраструктурой, мощными финансовыми и информационными потоками, малые города в силу своего исторически сложившегося консерва-

тивного начала своеобразно и порой сложно вписываются в рыночные отношения. Малый город – это сложное явление социокультурного значения. Он обладает определенным потенциалом, направленным на социальное воспитание школьников и молодежи с целью их успешной социализации. Социальное воспитание школьников, проживающих в малом городе, обу-

© Степанов А.С., 2015.

словливается во многом социально-экономическими факторами, которые влияют на возможности образовательного и культурного развития.

Как показывает ряд исследований [4; 7], социально-экономическое развитие малого города должно рассматриваться в теснейшей взаимосвязи с его культурно-историческим и духовным потенциалом, использование которого может явиться источником его дальнейшего роста. В данной связи историко-культурное наследие малых городов, определяющих социально-культурную ситуацию, может служить одной из отправных точек в разработке программ патриотического воспитания школьников, составляющих человеческий потенциал малого города.

Вместе с тем анализ работ в рамках данного исследовательского поля показывает, что социокультурный потенциал малого города может рассматриваться и как тесное взаимодействие культуры и образования, выступающее также как фактор развития культурного пространства города [5]. Это взаимодействие, в свою очередь, способствует социокультурным преобразованиям, связанным с формированием и распространением социально ориентированных ценностей. В данной связке безусловный акцент делается на совершенствование общеобразовательной системы, что предусматривает формирование среды для обучающихся, ориентированной на воспитание в нравственно-патриотическом духе, подготовке старшеклассников к принятию самостоятельных решений и жизненному самоопределению на основе гуманистических идеалов. На это указывал еще А.С. Макаренко, чья система бази-

ровалась на воспитании гражданского самосознания воспитанников, способных усовершенствовать окружающую среду [9]. В его системе отчетливо просматривается преемственность традиций и опыта воспитания патриота-гражданина по отношению к современным воспитательным системам.

Начиная с 2000 г., когда в Постановлении Правительства РФ «О военно-патриотических, молодежных и детских объединениях» была представлена программа патриотического воспитания, направленная на формирование и развитие личности, которая должна обладать качествами гражданина-патриота своей Родины, способного выполнять гражданские обязанности и в мирное, и в военное время, актуализировались вопросы социальной значимости патриотического воспитания подрастающих поколений, формирования у них общественно ценных образцов поведения в связи с потребностями и нравственными идеалами развивающегося общества.

В силу особенностей современного малого города, динамика развития которого ориентирована больше на использование собственных ресурсов – памятников истории и культуры, характера городской среды, традиционных производств и ремесел, народных обычаев, духовности и самобытности, школа становится центром воспитания нравственных ценностей как основы патриотического сознания старших школьников. Фактически школа в этом смысле становится тем началом, вокруг которого объединяются все учреждения и организации, т.е. весь окружающий ее социум, влияющий, в свою очередь, на развитие социокультурного потенциала малого города.

По мнению Е.П. Белозерцева, «любая педагогическая система обладает педагогическим потенциалом», в силу чего деятельность школы в данном направлении способствует накоплению педагогического потенциала, богатого по содержанию и объектам взаимодействия [2]. Исходя из этого, педагогический потенциал школы, как правило, рассматривается в плане результативности образования выпускника школы, достижение которой возможно при определенных социальных условиях и при использовании тех ресурсов, которыми она уже располагает – это кадры, культурный и интеллектуальный потенциал. Именно поэтому оптимальной формой реализации школьного воспитательного потенциала и среды культурно-образовательного характера является ориентация на культурно-образовательное воспитание, ориентацию в воспитании и развитии подрастающего поколения на реализацию культурологических идей и опыта в образовательных учреждениях, что может обеспечить единство процессов социализации и самореализации личности.

Необходимо учитывать, что создание среды культурно-образовательного характера в образовательном учреждении должно базироваться на нравственном аспекте формирования личности школьника, который наиболее отчетливо проявляется в результатах личностного роста выпускников общеобразовательных школ. Вместе с тем в последние годы все чаще и чаще используется словосочетание «социальное воспитание» и практически не встречается термин «воспитание нравственное», однако это не означает, что данные понятия должны рассма-

триваться автономно, т.е. изолированно друг от друга. Анализ литературы по данной проблематике показывает, что понятие «социальное воспитание», рассматривающее все вопросы, касающиеся широкого спектра отношений человека, живущего в обществе, так или иначе находится в теснейшей и неразрывной связи с воспитанием нравственным, поскольку и то, и другое составляют систему ценностей, включая особенности национальной истории и культуры, патриотизм [5; 8; 10].

На всех этапах развития педагогической науки под разным углом зрения и с разной глубиной обсуждались цели, содержание, методы нравственного воспитания. По-разному интерпретировался и сам термин «нравственное воспитание», иногда подменяемый понятиями «моральное воспитание», «духовное воспитание». В настоящее время единого подхода к определению «нравственного воспитания» не существует. По мнению Р.С. Буре, нравственное воспитание – это «целенаправленное систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение людей, формирующее у них моральные качества, убежденность в значимости нравственных норм» [3]. С.А. Козлова определяет нравственное воспитание как «целенаправленный процесс приобщения детей к ценностям конкретного общества» [6, с. 122]. Ядро нравственности составляют нормы и правила поведения, которые, проявляясь в поступках и поведении людей, управляют моральными взаимоотношениями. По мнению И.Ф. Харламова, любовь к Родине, добросовестный труд на благо общества, коллективизм, взаимопомощь, другие нормы нравственности – это

неотъемлемые элементы сознания, чувств, поведения и взаимоотношений [10].

Одна из задач нравственного воспитания – приобщение школьника к культуре своего народа, отеческому наследию, вызывающее патриотические чувства и способствующее наиболее полному раскрытию личности. В этом смысле конкретная социокультурная среда малого города наиболее приближена к этим процессам и может выступать базовым компонентом патриотического воспитания [8].

В исследованиях воспитание патриотизма рассматривается как одна из сторон нравственного воспитания в процессе формирования у детей общественных представлений [1; 3; 5]. В этих работах большое внимание уделяется формированию положительного отношения детей к различным явлениям нашей социальной действительности и отмечается, что именно в этой области нравственного воспитания наиболее отчетливо выступает взаимосвязь нравственного и интеллектуального компонентов личности. Наиболее полно такое взаимодействие чувств и сознания отражено в концепции патриотического воспитания С.А. Козловой. Она основывается на интегрированности патриотического чувства, объединяющего в единое целое все стороны развития личности: нравственную, трудовую, умственную, эстетическую и физическую [6, с. 123]. Это позволяет говорить о патриотизме как о сложном нравственном качестве, включающем в себя совокупность чувств и сознания во всех формах его проявления.

Анализ проблемы показывает, что педагогические возможности образо-

вательного учреждения малого города по нравственно-патриотическому воспитанию школьников должны соотноситься с особенностями его социальной среды, к которым можно отнести:

- сохранность традиций историко-культурного значения;
- актуальность отношений семейно-родового характера, а также социальный контроль;
- открытость общения;
- более ярко выраженный (по сравнению с крупными городами) просоциальный характер общественного мнения.

Все это способствует углублению среды взаимодействия с социальными элементами между педагогами и учениками, как в школьном учреждении, так и за его пределами, обогащению весомых направлений социального воспитания и видов деятельности, направленных на совместное времяпрепровождение взрослых и детей, благодаря чему повышается воспитательный потенциал школьного учреждения.

В работе со старшеклассниками по нравственно-патриотическому воспитанию использование социокультурных ресурсов малого города – памятников истории и культуры, исторической застройки, характера городской среды, традиционных промышленных производств и ремесел, народных обычаев, духовности и самобытности, может способствовать продуктивному решению задач по воспитанию гражданина, который готов служить своей стране, включая службу в Вооруженных Силах, в социально-преобразующей деятельности. Главное в этом направлении – помочь молодежи проникнуться осознанием значимости связей

и традиций, существующих между поколениями, и найти путь по их сохранности и совершенствованию. Емкость задач и содержания этой работы ставит перед необходимостью опоры на такие принципы, как *комплексность, вариативность, преемственность, ориентация на возрастные и индивидуально-личностные особенности* выпускников школ. В данном направлении особое место занимает подготовка учащихся старших классов к службе в Вооруженных силах, в процессе которой уделяется внимание не только физической подготовке, но и в не меньшей степени нравственному и психологическому настрою, который формируется в учебно-познавательной, поисково-исследовательской и общественной деятельности. В частности, ознакомление молодежи, которая еще учится, не только с историей страны и Вооруженных Сил, но и с выдающимися государственными и военными деятелями, особенно с теми, которые являются уроженцами данного города, возможно осуществлять в различных формах учебной и внеучебной работы с привлечением потенциала культурных учреждений, отделов внутренних дел, военных комиссариатов, религиозно-духовных организаций.

Особую роль в нравственно-патриотическом воспитании выпускников школы малого города может сыграть такой социокультурный институт, как библиотека, которая с учетом специфики малого города приобретает единственное в своем роде многофункциональное значение: как главного информационного центра с современными носителями информации, как досугово-духовного центра, как центра духов-

ной культуры, решающего совместно с образовательным учреждением проблемы социального и нравственного характера.

Исследователи проблемы социокультурного развития малого города подчеркивают важность взаимодействия образовательных учреждений с учреждениями культуры, отражающими взгляды общества на собственное развитие, что в целом может составить основу построения и реализации системы нравственно-патриотического воспитания учащихся, оканчивающих общеобразовательные школы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М., 2008. 244 с.
2. Белозерцев Е.П. Образование. Историко-культурный феномен. Курс лекций. М., 2004. 752 с.
3. Буре Р.С., Костелова Л.Д. Развитие теории и методики воспитания нравственных качеств у детей // Ярославский педагогический вестник. 2000. № 2. [Электронный ресурс]. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psychologiy/11_2/ (дата обращения: 10.09.2015).
4. Буцик В.А. Влияние информатики на содержание и методику обучения математики в начальной школе // XXV Международная конференция «Применение инновационных технологий в образовании». М., 2014. 367 с.
5. Воспитание и социализация личности: Материалы областных педагогических чтений. Нижний Новгород, 2011. 259 с.
6. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М., 2004. 416 с.
7. Скалон А.В. Большие проблемы малого города // Смоленщина: триста лет перемен (к 300-летию образования Смоленской губернии). Сборник научных статей. Смоленск, 2008. 353 с.

8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учеб. пособие. М., 2008. 512 с.
9. Степанова Л.А. О методологии исследований педагогического наследия А.С. Макаренко. (К 125-летию со дня рождения) // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2013. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnikmgo.u/Articles/Doc/437> (дата обращения: 01.09.2015).
10. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб. пособие. Минск., 2000. 342 с.

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.882

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-30-39

Алексеева Т.Н.

Московский государственный областной университет

ЧЕХОВСКИЕ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА ВАСИЛИЯ МАКАРОВИЧА ШУКШИНА «ГОРЕ») УРОК-ПОЛИЛОГ (XI КЛАСС)

Аннотация. Статья представляет собой научно-методическую разработку урока нетрадиционного типа – полилога исследовательских групп, направленного на постижение стиля писателя путем лексико-стилистического анализа художественного эпического произведения малого жанра. Работа позволяет старшеклассникам совершенствовать навыки сравнительного анализа произведений, методы и приемы характеристики литературных героев. Учащиеся постигают идейное содержание произведения через особенности его архитектоники. Урок направлен на формирование у выпускников активной жизненной позиции, на воспитание уважения к личности каждого человека, понимание необходимости деятельной любви к ближнему.

Ключевые слова: деятельностный способ обучения, синтез и вариативность технологий, личностно ориентированный подход, полилог исследовательских групп, лексико-стилистический анализ, лестница постижения стиля, мыслекарта урока.

T. Alekseeva

Moscow State Regional University

CHEKHOV'S TRADITIONS IN MODERN RUSSIAN PROSE (ON THE EXAMPLE OF VASILY SHUKSHIN'S STORY "WOE") LESSON-POLYLOGUE (XI CLASS)

Abstract. The article is a scientific and methodical development of an unconventional lesson - polylogue of research groups, aimed at understanding the style of the writer through lexical and stylistic analysis of a literary epic short story genre. The work allows high school students to improve the skills of the comparative analysis of the works, as well as of the methods and techniques of literary characters characterizing. The students comprehend the idea of the story through its architectonic features. The lesson is aimed at forming the graduates' active life position, at upbringing respectful attitude to the personality of each person, as well as at understanding the necessity of active love to other people.

© Алексеева Т.Н., 2015.

Key words: activity method of teaching, synthesis and variability of technology, student-centered approach, polylogue of research groups, lexical and stylistic analysis, comprehension ladder style, thought-card of the lesson.

Одна из ведущих тенденций современного урока – замена информационного способа обучения деятельностным. Опора на самостоятельную деятельность учащихся предполагает личностно ориентированный подход, который реализуется в дифференцированных заданиях (индивидуальных, групповых, коллективных) для классной и домашней учебной деятельности с учетом творческих способностей учащихся.

Главным принципом современного школьного образования является, на наш взгляд, принцип синтеза и вариативности различных традиционных методов и приемов и новейших педагогических технологий в рамках одного урока. Так и урок-полилог исследовательских групп, представленный в данной статье, включает в себя несколько педагогических технологий:

1) исследовательская (лексико-стилистический анализ художественного произведения);

2) сравнительно-сопоставительная (сравнительный анализ рассказов А.П. Чехова и В.М. Шукшина);

3) технология полилога исследовательских групп, предварительно распредивших работу по анализу рассказа В. Шукшина «Горе» на четыре ступени лестницы постижения стиля писателя;

4) проектная технология (предварительное заполнение учащимися каждой группы одной ступени мыслекарты урока);

5) мультимедийная (компьютерная презентация работы каждой исследо-

вательской группы с использованием не только текстового материала с выделением ключевых слов, но и иллюстративного, таблиц-выводов, кадров из кинофильмов);

6) творческая технология (в ходе полилога заполнение мыслекарты урока – опоры для написания домашнего сочинения-эссе «Люди! Давайте любить друг друга!»);

7) технология сотрудничества (учитель – учащиеся, учащиеся четырех исследовательских групп, сотрудничество внутри каждой группы).

Слово учителя. Дарование актера, режиссера, рассказчика, романиста, драматурга, публициста Василия Макаровича Шукшина выявилось в цельном, многогранном творчестве, которое справедливо называют феноменом. (*Сообщение учащегося – краткая биографическая справка.*)

Но при этом В. Шукшин был мучительно не удовлетворен сделанным. За несколько дней до внезапной смерти на съемках фильма С. Бондарчука «Они сражались за Родину» он скажет в интервью для «Литературной газеты»: «Ну, какой результат! За 15 лет несколько книжек куцых <...> Мало сделано, слишком мало!» [5]

Уже будучи знаменитым, В.М. Шукшин написал: «Кто бы ты ни был, <...> живи и выкладывайся весь без остатка <...> не ходи против совести, старайся быть добрым и великодушным – это будет завидная судьба. А когда будешь таким – помоги другим» [14, с. 421]. Точно так же «выкладывался без остатка» в своем творчестве и в своем отно-

шении к людям А.П. Чехов. За основу нашего размышления над чеховскими традициями в современной русской прозе (на примере рассказа В.М. Шукшина «Горе») мы возьмем особенности чеховского мировосприятия и изображения действительности.

Работа первой исследовательской группы. Архитектоника произведения (жанр, композиция, сюжет). Чехов избрал малый жанр в литературе – рассказ, повесть. «Умею коротко говорить о длинных вещах» [8, с. 112], – замечал А.П. Чехов. «Краткость – сестра таланта» [там же] – чеховский афоризм. Лаконизм формы произведения – чеховская традиция, продолженная в рассказах В.М. Шукшина. «Шукшин словно шел путем творческой эволюции Чехова, чьим преемником в русской новеллистике может считаться с полным правом», – замечает исследователь стиля А.П. Чехова и В.М. Шукшина В.И. Гусев в книге «Чехов и стилевые поиски современной советской прозы» [2, с. 355].

Рассказ В.М. Шукшина «Горе» с полным правом можно отнести к жанру новеллы. Новелла (определение). Таковы многие рассказы А.П. Чехова: «Горе», «Тоска», «Ванька», «Студент». Таков и рассказ В.М. Шукшина «Горе». Размеренное течение послевоенных будней русской деревни (судя по годам рассказчика – двенадцатилетнего мальчика, сверстника В.М. Шукшина, чье детство выпало на военные годы) нарушает внезапная смерть старухи Нечаихи – жены главного героя рассказа – деда Нечаева. Сюжет драматичный. Горе старика безутешно, он не может унять слез и, разговаривая с умершей женой в лунную ночь на ее могиле, жалуется: «Третий день ма-

юсь – не знаю, куда себя деть. Руки опустились... хошь што делай <...> Шибко горько, Парасковья <...>» [13, с. 75]

– В чем своеобразие композиции рассказа?

Описания в рассказе практически отсутствуют, за исключением некоторых деталей портрета главного героя и лаконичного летнего лунного пейзажа в начале и в конце произведения. (*Выразительное чтение пейзажных описаний*). Это пейзажное обрамление образует кольцевую композицию, как, например, в рассказе А.П. Чехова «Студент». И так же, как во многих рассказах А.П. Чехова, В.М. Шукшин прибегает к **рамочной композиции** – приему «рассказа в рассказе»: повествование о горе старика прерывается вставной конструкцией – новеллой о трагической фронтовой истории.

Сам Шукшин различал три типа рассказа: «рассказ-судьба», «рассказ-характер», «рассказ-исповедь» [1, с. 74].

– К какому типу, соответственно этой классификации, вы бы отнесли рассказ «Горе»?

Это и рассказ-судьба, потому что судьба главного героя, старика Нечаева, прожившего долгую жизнь со своей женой Прасковьей в мире и согласии, предстает перед нами в его воспоминаниях. Это и рассказ-характер человека маленького, скромного, одинокого, сломленного горем, но нашедшего в себе силы «скрепиться и терпеть». Это и рассказ-исповедь, потому что он в основном состоит из монологов главного героя, обращенных к своей умершей жене.

– Каковы особенности построения сюжета в рассказе?

В.М. Шукшин продолжает чеховские традиции построения сюжета, основными принципами которого являются: отсутствие обширных вступлений, детально разработанной предыстории героев, подробной мотивировки их действий – так называемое **повествование с опущенными звеньями**.

Шукшинский рассказ организует ситуация. Ее выбор, скрытый динамизм требуют лаконизма, экономии средств художественной выразительности. При этом в ходе развития ситуации **в драматическом обнаруживается комическое**. Таков и юмор А.П. Чехова: за каждым из смешных случаев – глубокие и серьезные раздумья автора. «Но он отнюдь для русских не смешон» [7], – писал И. Северянин в стихотворении «Чехов». Об этой же особенности рассказов В.М. Шукшина размышлял С.П. Залыгин: «Говорит Шукшин по большей части об очень простых вещах, а часто и смешных, но действует на наше сознание серьезно» [4, с. 170]. Это соединение трагического и комического служит истоком и причиной трагикомического звучания, которое присуще многим произведениям автора.

– В каких моментах исследуемого рассказа вы видите такое соединение трагического и комического? Прочитайте фрагменты.

– Какие сюжетные линии вы выделили в рассказе?

В коротком рассказе В.М. Шукшина четыре сюжетные линии, в которых ярко раскрываются характеры героев:

– старик Нечай и его жена Прасковья;

– дед Нечай и 12-летний подросток, ставший свидетелем горя; события пе-

реданы именно через его восприятие;

– Нечай и дед мальчика;

– фронтовая история.

Работа второй исследовательской группы. Герои (способы создания характеров, речевые характеристики). Обратимся к героям рассказа – перейдем ко второй ступени постижения стиля писателя.

А.П. Чехов создал в литературе целую галерею героев – самых обыкновенных людей – из всех слоев русского общества. Чехову был интересен каждый человек, даже самый обыкновенный. Писатель стремился запечатлеть неповторимость каждой человеческой личности. «Боже мой, как богата Россия хорошими людьми!», «Какое наслаждение – уважать людей!» [3, с. 567] – говорил А.П. Чехов. Шукшин продолжает его традицию. В обиход критики вошло такое понятие, как «шукшинские герои», сам автор называл их «странными людьми», «чудиками». На предыдущем уроке мы говорили о таких героях, размышляя над рассказами В.М. Шукшина «Чудик», «Микроскоп», «Гринька Малюгин», «Забуксовал», «Экзамен», «Мастер». Пестрая галерея шукшинских «чудиков», обладающих непосредственностью, самобытностью, ошарашивала критику и не поддавалась классификации, потому что писатель обнаруживал «закавыку» в каждом человеке. (Фрагмент фильма «Живет такой парень»).

Вот главный герой рассказа «Горе» – старик Нечай. Вглядимся в его портрет.

– Какое определение Шукшин настойчиво повторяет?

«Маленький». Автор тем самым напоминает нам о традиционном для русской литературы типе «маленько-

го человека» (героях А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, А.П. Чехова), хочет подчеркнуть его одиночество, беззащитность, противопоставить маленького человека огромному горю, выпавшему на его долю.

Прислушаемся к речи героя. В.М. Шукшин, вслед за Чеховым, был мастером речевой характеристики. «Прямая речь, – писал он, – позволяет мне крепко поубавить описательную часть: какой человек? Как он думает? <...> мы ведь так и составляем понятие о человеке, послушав его <...>» [17, с. 370].

– *Какой человек старик Нечай? Как речь характеризует героя? (Чтение монолога героя.) Какие чувства Нечая передает автор через этот монолог-разговор героя с умершей женой?*

Любовь, привязанность, тревогу за любимого человека, растерянность, одиночество, обиду, душевную боль, тоску, на грани отчаянья. Об этом же свидетельствует и повтор слов одного семантического ряда в авторских ремарках: «плакал», «вытирал широким рукавом глаза», «не мог унять слез», «опять заплакал» [13, с. 74]. Автор предоставляет герою полную возможность самораскрытия.

– Что свидетельствует об искренности и глубине его чувств?

Эмоционально окрашенная лексика, просторечные слова и выражения, диалектизмы, незлобивые ругательства, уменьшительно-ласкательные формы слов, обращения, вопросительные, восклицательные предложения, прерывистая речь, отмеченная многоточиями.

– Какой предстает перед нами в воспоминаниях рассказчика и главного героя старуха Нечаиха?

«Тихая и безответная», «жила незаметно и умерла незаметно», «сердешная», «ни с кем не ругалась, не заполошничала по деревне» [13, с. 74], – вспоминает подросток. «Ушла?...<...> Хошь бы что сказала...» [13, с. 75] – причитает старик. «Все, как у добрых людей», «обмыли тебя, нарядили», «кум Сергей гроб сколотил», «поплакали», «кутью варили», «положили тебя <...> возле Давыдовны» [13, с. 75], – отчитывается Нечай перед умершей женой. И перед нами предстает простая русская женщина, жившая по заповедям Божиим: добрая, спокойная, мудрая, любящая, верная, терпеливая, мужественная; все прощающая жена и мать; незаметная, но крепкая опора в жизни. Утратив ее, старик Нечай растерялся. Кульминацией жалоб старика своей «Парасковьюшке» становится его рассказ о сне – «страсти господней». Лексические повторы, неполные предложения, паузы усиливают впечатление о горе старика.

«Меня мороз по коже продрал» [13, с. 75].

– Через чье восприятие передаются события?

Мальчика-подростка.

– *Каково его видение мира и людей? Каков характер юного героя?*

Мечтатель, романтик, чутко воспринимающий красоту окружающего мира, ждущий от жизни радости и чуда, впечатлительный, отзывчивый, принимающий чужое горе как свое. Автор разворачивает перед нами процесс становления личности подростка, познавшего страдание другого человека. Состраданием совершенствуется его душа.

Но для формирования ребенка очень важно ближайшее окружение.

Для мальчика, героя рассказа, таким самым близким человеком становится его дед. Родителей нет в живых. Сиротство героя – отражение судеб детей войны, чьи отцы погибли на фронте. Этот образ в рассказе во многом автобиографичен. Именно от своего деда герой-подросток учится деятельной любви к людям. Это главное качество деда мальчика.

– Как это качество героя проявляется на деле?

Через равнодушие, моментальную реакцию, намеренную грубоватость и напускную строгость, настойчивое желание утешить, разделить чужую боль, жизненную стойкость и мужество, умение прийти на помощь в трудную минуту. Равнодушное участие близкого человека помогает справиться с горем. Именно этот герой и рассказывает старику Нечая военную историю о гибели молодого сына своего фронтового товарища, шофера Игринева.

– Как проявляется характер деда мальчика через рассказанную им фронтовую историю? (Выразительное чтение, лексическая работа).

Эмоционально окрашенная, разговорная лексика, многоточия, тире передают волнение героя, а авторские ремарки дополняют это впечатление. Мы понимаем, что герой плачет, потому что боль жива в его сердце спустя годы. Зачем же он бережит себе душу?

– Вопрос к первой группе. Какова роль этой вставной новеллы в произведении? Зачем этот прием «рассказа в рассказе» нужен автору?

Военная история о гибели молодого сына Игринева показывает противостественность ситуации, когда родители хоронят своих детей. Словами

героя: «Ты вот не воевал – не знаешь, как там было... Там, брат... похуже дела были» [13, с. 77], – автор подчеркивает мысль о масштабах общенационального горя, принесенного нашему народу войной. Шукшин не случайно обращается к теме войны.

– Что значила война в его жизни? (Сообщение учащегося «Тема войны в творчестве В.М. Шукшина», фрагмент фильма «Они сражались за Родину»).

– Изменилось ли что-нибудь во внутреннем состоянии главного героя, старика Нечая, после услышанной им фронтовой истории? Как раскрывает его внутреннее состояние автор?

Через диалог двух стариков. (Выразительное чтение диалога).

– Почему автор говорит о двух героях как о едином целом?

Чужое горе объединило их состраданием, научило старика Нечая «скрепиться и терпеть» [13, с. 76].

Ассоциацию с каким из рассказов А.П. Чехова вызывает у вас эта мысль писателя о сострадании, объединяющем людей, мысль, выраженная А.П. Чеховым так: «Прошлое связано с настоящим непрерывною цепью событий <...> дотронулся до одного конца, как дрогнул другой» [12, с. 390]? Это рассказ А.П. Чехова «Студент», в котором горе и слезы раскаяния апостола Петра вызывают сострадание в сердцах двух вдов, которым студент Иван Великопольский рассказывает евангельскую историю об отречении Петра. Слезы сострадания объединяют героя и этих женщин и дают возможность молодому человеку обрести смысл жизни в сострадании и деятельной любви к ближнему.

Работа третьей исследовательской группы. Художественная деталь (на-

звание произведения, имя героя, детали пейзажа, портрета). Особенностью чеховского повествования является так называемая «чеховская деталь», которая емко и выразительно характеризует героя. В рассказе «Студент» очень важную роль играют художественные детали пейзажа. В начале произведения мы видим мрачный, холодный, уныло-тоскливый вечер, а в финале рассказа герой, поднимаясь на гору, глядит на свою родную деревню и на запад, где «узкой полосой светилась холодная багряная заря», и думает, что «правда и красота <...> всегда составляли главное в человеческой жизни» [12, с. 390].

– Символом чего становится эта деталь пейзажа?

Символом духовного обновления героя, его надежды на счастье, на будущую жизнь, «восхитительную, чудесную и полную высокого смысла» [12, с. 390].

Пейзаж обрамляет и рассказ В.М. Шукшина «Горе». (*Читаем пейзажное обрамление*).

– Какова роль пейзажа в этом произведении? Какая ключевая художественная деталь сближает его с рассказом Чехова «Студент»?

«Мертвый торжественный свет луны», олицетворяющий вечность и незыблемость красоты в мире: и в природе, и в душе человека. И пусть не пугают нас чеховский и шукшинский эпитеты: «холодный», «мертвый» свет, – при этом он прекрасный и «торжественный» как символ справедливости вечных законов бытия («Сияет!.. Радость ли, горе ли тут – сияет!» [13, с. 78]). Их надо уметь по-пушкински мудро принять:

И пусть у гробового входа

Младая будет жизнь играть,
И равнодушная природа
Красою вечною сиять [6, с. 455].

Сравним еще два пейзажа – к двум одноименным рассказам А.П. Чехова и В.М. Шукшина – «Горе». *О чем рассказ Чехова «Горе»?*

Рассказ А.П. Чехова о токаре Григории Петрове, который везет свою больную старуху Матрену в земскую больницу, по дороге старуха умирает, а токарь замерзает в пути, отморозив руки и ноги. «Токарю – аминь!» [10, с. 111] – этими словами доктора завершается рассказ. Казалось бы, одинаковое название, сходная жизненная ситуация – потеря близкого человека. Но чем различается горе чеховского и шукшинского героев?

Горе токаря Григория Петрова беспросветно: во-первых, от сознания напрасно прожитой жизни (сорок лет прошли «словно в тумане. За пьянством, драками и нуждой не чувствовалась жизнь» [10, с. 109]), а жизнь старика Нечая озаряет свет любви и взаимопонимания в семье. Во-вторых, в горе чеховского героя нет человеческого участия и поддержки, а горе героя Шукшина озаряет свет человеческого сострадания.

В рассказе А.П. Чехова зимний пейзаж является символом беспросветной жизни героя. А в рассказе В.М. Шукшина летний пейзаж, тишина, свет луны символизируют надежду на умиротворение в душе главного героя, просветление от мрака одиночества и отчаяния.

– Какие еще важные художественные детали вы бы отметили в рассказе В.М. Шукшина?

1. Деталь портрета героя: «длинная, ниже колен, рубаха старика ос-

лепительно белела под луной» [13, с. 74] – символ простоты, искренности, детской чистоты души героя.

2. Имя героя: Нечаев – Нечай (от *чаять* – устар. – ‘ждать, надеяться’). Он отчаялся в своем горе и уже не чаял, ниоткуда не ждал поддержки, а чужой человек пришел на помощь, поддержал, разделил горе, мудро научил «скрепиться и терпеть».

3. Деталь пейзажа: полынь-трава («пахнет так, что сдуреть можно», «и думается <...> вольно, дерзко, сладко» [13, с. 74]) – многогранный образ – символ горечи потери близкого; символ трудной судьбы отдельного человека, всего народа и истории страны, полной горечи испытаний и страданий; символ дерзких мыслей героя-рассказчика и автора, символ творчества, его горечи и радости. «Книги выстраивают целые судьбы» [16, с. 423], – говорил В.М. Шукшин, веря в преобразующую силу искусства. Фольклорный, поэтический образ горькой, но пряной травы полыни сродни другому яркому образу в творчестве писателя – это «калина красная». Так называется и последняя режиссерская работа В.М. Шукшина – киноповесть «Калина красная». (*Краткое сообщение учащегося, фрагмент фильма*). Эта художественная деталь стала символом неповторимой личности и многогранной деятельности самого писателя.

Работа четвертой исследовательской группы. Выявление авторской позиции в рассказе. Читатель «подбавит сам» [3, с. 572], – говорил А.П. Чехов, отвечая на упреки критиков в отсутствии прямых авторских оценок в его произведениях. Такая объективная манера повествования подразумевает опосредованное выражение идеи про-

изведения: через развитие действия, внутреннее состояние героев, через их характеры, поступки, монологи, диалоги, через художественные детали. Следуя этой чеховской традиции, В.М. Шукшин тоже оставляет читателю свободу выбора своей позиции. Но в этой ненавязчивости чувствуется страстная заинтересованность художника. В.М. Шукшин говорил: «В народе мастер устного рассказа всегда чувствовал прежде всего надобность в своем рассказе <...> рассказ должен был разбередить душу, войти прямо в сердце слушателей <...> я стараюсь в своей работе делать то же самое. Именно поэтому и не думать о своем читателе просто не могу. С этого, с вопроса, как к нему пробиться, как достучаться до его сердца, и начинается вся работа» [1, с. 73].

– Достучался ли до вашего сердца писатель? Какие жизненные уроки вы извлекли из прочитанного?

Идейное содержание рассказа В.М. Шукшина «Горе» можно выразить словами героя киноповести писателя «Калина красная», Егора Прокудина: «Люди! Давайте любить друг друга!» [15].

Жизненные уроки рассказа:

1. Бывают в жизни ситуации, когда надо «скрепиться и терпеть».

2. Горе, разделенное с ближним, облегчает страдания.

3. Всегда надо смотреть в сторону тех, кому труднее, чем тебе.

4. Чужого горя не бывает.

5. Любовь к ближнему должна быть деятельной.

«Как бы ни была сложна жизнь, при встрече с добрым человеком заражаешься от него верой, необходимой силой для преодоления трудностей»

[9, с. 186], – заметил В.М. Шукшин в своих рабочих тетрадях. Как созвучна эта мысль со словами героя рассказа А.П. Чехова «Крыжовник»: «Пока молоды, сильны, бодры, не уставайте делать добро! <...> если в жизни есть смысл и цель, то смысл этот и цель во все не в нашем счастье, а в чем-то более разумном и великом. Делайте добро!» [11, с. 80].

И рассказ В.М. Шукшина «Горе» стал для нас своеобразным уроком доброты. Такой заряд человечности несет в себе все творчество писателя. Его произведения воспитывают в нас Человека, продолжая гуманистические традиции чеховской прозы, русской классической литературы.

К постижению этих жизненных ценностей учащиеся приходят самостоятельно, благодаря поэтапной структуре урока, форме диалога, создающей атмосферу сотрудничества. Синтез и вариативность традиционных и новейших педагогических технологий, сочетание индивидуальной, групповой и коллективной работы позволяют максимально реализовать интеллектуальный и творческий потенциал каждого учащегося, что является, на наш взгляд, важнейшей задачей современного урока.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Апухтина В.А. Проза В. Шукшина : Учеб. пособие для пед. институтов. М., 1981. 80 с.
2. Гусев В.И. Чехов и стилевые поиски современной советской прозы // В творческой лаборатории Чехова. М., 1974. С. 354–366.
3. Дунаев М.М. Православие и русская литература. Т. 4. М., 1998. 720 с.
4. Залыгин С.П. Критика, публицистика. М., 1987. 382 с.
5. Попов Е. Таинственный Шукшин. Очерк. Публицистика // Алтай. Литературно-художественный и общественно-политический журнал. 2011. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://altai.adl-22.ru/node/1919> (дата обращения: 20.04.2015).
6. Пушкин А.С. Брожу ли я вдоль улиц шумных // А.С. Пушкин. Сочинения в трех томах. Т. 1. М., 1985. С. 455.
7. Северянин И.В. Чехов. Медальоны. Сочинения и вариации о поэтах, писателях и композиторах (фрагменты) [Электронный ресурс]. // Из библиотеки сайта «К уроку литературы»: [сайт]. URL: http://literatura5.narod.ru/severanin_medal.html (дата обращения: 20.04.2015)
8. Семанова М.Л. Чехов в школе. Л., 1954. 282 с.
9. Черносвитов Е.В. Пройти по краю. Василий Шукшин: мысли о жизни, смерти и бессмертии. М., 1989. 237 с.
10. Чехов А.П. Горе // Чехов А.П. Избранные произведения в трех томах. Т. 1. М., 1960. С. 106–111.
11. Чехов А.П. Крыжовник // Чехов А.П. Избранные произведения в трех томах. Т. 1. М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1960. С. 80–89
12. Чехов А.П. Студент // А.П. Чехов. Избранные произведения в трех томах. Т. 2.: Повести и рассказы (1888–1896). М., 1960. С. 387–390.
13. Шукшин В.М. Горе // Шукшин В.М. Рассказы. М., 1979. С. 74–78.
14. Шукшин В.М. Завидую тебе... // Шукшин В.М. Собрание сочинений в пяти томах. Т. 5: Рассказы, публицистика. Б.: Венда. Переиздание. Е., 1992. С. 420–421.
15. Шукшин В.М. Калина красная [Электронный ресурс]. URL: http://www.lib.ru/SHUKSHIN/kalina_krasnaya.txt (дата обращения: 20.04.2015)
16. Шукшин В.М. Книжки выстраивают целые судьбы // Шукшин В.М. Собрание сочинений в пяти томах. Т. 5: Рассказы, публицистика. Б.: Венда. Переиз-

- дание. Е., 1992. С. 422–424.
17. Шукшин В.М. Я пришел дать вам волю : роман. Публицистика / общая подгот. и послесл. В. Горна; коммент. Л. Аннинского и Л. Федосеевой-Шукшиной. Барнаул, 1991. 506 с.

УДК 371.333

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-40-46

Винник М.А., Харламенко И.В.*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова*

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ НАУЧНЫХ И УЧЕБНЫХ ФИЛЬМОВ

Аннотация. В данной статье приводится краткое описание истории вопроса о классификации научных и учебных фильмов. Показана актуальность данного вопроса в настоящее время. Выявлена и описана наиболее объективная, по мнению авторов, классификация научных и учебных фильмов, обусловленная задачами, назначением и целью их применения в науке и образовании. Она касается учебных, научных и научно-популярных фильмов. Обоснована необходимость включения в данную классификацию учебно-научных фильмов, соединяющих в себе и научную новизну, и пояснения, необходимые в учебном процессе.

Ключевые слова: медиаобразование, аудиовизуальные средства обучения, учебные и научные фильмы, классификация.

M. Vinnik, I. Kharlamenko*Lomonosov Moscow State University*

CONCERNING THE CLASSIFICATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL FILMS

Abstract. This article provides a brief description of the history of the issue of scientific and educational films classification. It also shows how important the issue is at present. The new and more objective (in the authors' opinion) classification, which includes educational, scientific and non-fiction films is identified and described. It is determined by the tasks assigned and the purpose of the film use in science and education. The classification refers to educational, scientific and popular science films. The necessity to include into this classification the category of scientific-educational films which combine both scientific novelty and explanations necessary for the educational process.

Key words: media education, audio-visual training aids, educational and scientific films, classification.

Возможность использовать кино-материал для научных и учебных целей заинтересовала исследователей, методистов и преподавателей еще на заре появления кинематографа. Пожалуй, первые съемки, имеющие научно-исследовательский характер и

послужившие катализатором создания кинематографа, были проведены в 1877 г. Мейбриджем [1]. Чтобы выяснить, действительно ли существует момент, когда у скачущей галопом лошади все четыре копыта отрываются от земли, Мейбридж установил вдоль скаковой дорожки двенадцать фотока-

мер, снимавших различные фазы движения лошадей [1]. В 1895 г. два французских изобретателя, братья Люмьер, продемонстрировали устройство, которое могло снимать и проецировать кинокартины. А уже в 1897 г. во Франции и в Германии появились первые научно-популярные фильмы.

Таким образом, к середине прошлого века область мировой научной кинематографии стала чрезвычайно широкой. Она охватывала самые разнообразные по содержанию и форме научные фильмы. Поэтому возникла естественная необходимость в классификации научных и учебных фильмов. Однако решен этот вопрос был не сразу. «Терминология, которую использовали по отношению к нехудожественным фильмам – образовательный фильм, фильм-инструкция, пропагандистский фильм, научный фильм, обучающий фильм, индустриальный фильм, хроникальный фильм – объемная и размытая. В разных контекстах один и тот же фильм могли классифицировать по-разному, и даже относить более чем к одному из этих терминов в одном и том же контексте» [6, с. 79]. В середине XX в. учебные фильмы получили широкое распространение и было предпринято несколько попыток их классификации.

Ф. Дин МакКласки обозначил, что «существует и должно быть четкое разграничение между развлекательным и учебным кино» [7, с. 371]. Дж. Хорн утверждал, что существуют 3 основных области применения кинофильма в высшем образовании: инструктирование, исследование и общее образование [9].

В 1964 году в Бирмингеме была проведена конференция, посвященная во-

просу использования кинофильмов в высшем образовании и исследованиях. Было выделено 3 основных типа учебного фильма: фильм-лекция; документальный фильм, используемый в качестве иллюстративного материала во время лекции; концептуальное кино, целью которого является изучение отдельно взятого явления или процесса [8].

Х.И. Стоунхил в своей статье «Классификация, требования и доступность фильмов по химии» предложил классификацию, основанную на: учебном предмете (физика, химия и т.д.); источнике производства (учебное заведение, ассоциация и т.д.); цели (исследование, обучение, популяризация); целевой аудитории; уровне одобрения от аудитории [8].

Дж. Мэдиссон классифицирует учебный фильм по продолжительности: «фильмы, продолжительностью 15–20 минут, которые представляют собой относительно полную и законченную презентацию предмета, синтезируя несколько аспектов; очень короткие фильмы или отрезки фильмов, которые используются преподавателем для иллюстрации отдельного элемента» [8, с. 36].

Пик популярности научных и учебных фильмов пришелся на 60-е, начало 70-х гг. XX в. В дальнейшем интерес к классификации учебных фильмов пропал, и на данный момент вместо учебного фильма зачастую на занятиях пользуются аутентичными видеоматериалами. Так, в настоящее время в Австралии под учебным фильмом понимают «фильм, основная цель использования которого обучение, инструкция или ссылка, а также в качестве руководства, урока, энциклопедии

или справочника», а под научным – «фильм, соответствующий отрасли знаний, включающий систематический обзор и/или эксперимент по наблюдению какого-либо явления» [10]. В Германии и Великобритании широко распространен термин “features”, который включает в себя различные публицистические материалы, отличные от новостей, рекламы, информационной аналитики и комментариев [2]. Учебный фильм можно отнести именно к этой категории.

В настоящее время с развитием сети Интернет, компьютерных и мультимедиа технологий вопрос о классификации вновь приобрел актуальное значение. Прежде всего, классификация служит четким ориентиром для создателей учебных и научных фильмов – режиссеров, сценаристов, создателей компьютерных моделей и инфографики и т.д., а также для обучаемых и педагогов в процессе обучения. Особая роль принадлежит классификации в области дистанционного образования, когда обучаемому необходимо самостоятельно ориентироваться во всем многообразии учебной и научной мультимедиа продукции.

На основе анализа значительного количества учебных, научных, научно-популярных фильмов, а также научной, психолого-педагогической, методической и специализированной литературы по учебным и научным фильмам нами был выявлен наиболее универсальный подход к классификации научных фильмов, предложенный А.М. Загуриди и Б.А. Альтшулером. Данный подход может являться хорошей основой для создания современной классификации учебных и научных фильмов.

Согласно классификации А.М. Загуриди, Б.А. Альтшулера научная кинематография включает в себя лишь три основных вида фильмов [3]: учебные, научно-популярные и научно-исследовательские.

Такое деление обусловлено задачами, назначением и целью применения научных фильмов.

Так, учебные фильмы предназначены для показа в высших и средних учебных заведениях, в специальных учебных программах по сети Интернет, телевидению и т.д. Данные фильмы, которые могут быть полнометражными и короткометражными, объединены одной целью – обучением. Научная информация в них представлена в расчете на в некоторой степени подготовленного зрителя. Учебные фильмы являются своего рода наглядными учебными пособиями, которые педагог может применять наряду с другими дидактическими средствами.

Однако учебные фильмы не призваны взять на себя полное освещение того или иного учебного материала в той степени, в какой это должен осуществить педагог. Данный тип фильмов не заменяет педагога, а помогает ему в учебном процессе, особенно если речь идет о дистанционном обучении. Кроме того, учебные фильмы играют огромную роль в процессе обучения, иллюстрируя огромное количество явлений и процессов, которые быстрее, нагляднее и качественнее могут быть объяснены обучаемым только при помощи фильма. В основном это те явления и процессы, которые по разным причинам учащиеся не могут увидеть непосредственно из-за значительной удаленности, малых размеров, значительной протяженности

в пространстве и времени, необходимости применения специализированных технических средств и т.д. К числу таких явлений и процессов можно отнести практически все процессы, происходящие в Космосе, а также внутри живой и неживой материи, где требуется применение специального сложного и дорогостоящего оборудования.

Кроме того, учебные фильмы позволяют освещать те объекты, явления и процессы, которые могут быть доступны наблюдению, но располагаться на значительном расстоянии друг от друга. Например, наблюдаемые созвездия в Северном и Южном полушариях Земли. В этом случае только фильм способен собрать воедино и отобразить наблюдения, проведенные в разных частях нашей планеты. Существует масса процессов, явлений, объектов и событий, которые разделены не расстоянием, а временем. Например, этапы разработки, строительства и научных экспериментов на Большом адронном коллайдере в Швейцарии, история создания первой в мире атомной электростанции в Обнинске, хроника строительства гигантской обсерватории Аресибо и т.д. Зачастую только фильм может объединить отдельные этапы какого-либо процесса и наглядно показать его развитие.

Чтобы являться хорошим наглядным пособием, учебный фильм должен согласовываться с учебной программой, отвечать требованиям преподавателей и уровню знаний обучаемых на определенном этапе изучения предмета. Кроме того, учебный фильм должен соответствовать целому ряду дидактических требований [4].

Если говорить о разделении самих учебных фильмов, то одним из наи-

более распространенных делений является принадлежность обучаемых к той или иной образовательной группе (обучаемые высших и средних учебных заведений, лицеев, колледжей, спецшкол, гимназий, техникумов и т.д.). Кроме того, учебные фильмы могут делиться по характеру сообщаемой информации, предметам, тематике, длительности и т.п. Однако главным и решающим признаком деления учебных фильмов должны быть цель и назначение фильма.

Что касается научно-популярных фильмов, то этот вид фильмов носит просветительский характер. Научно-популярные фильмы предназначены для показа самой широкой аудитории (телевидение, интернет и т.п.). Данные фильмы предназначены для массового распространения научных знаний и популяризации науки среди самых широких слоев зрителей. Наука в данных фильмах имеет общедоступный характер, рассчитана на зрителя с любым уровнем научных знаний, поэтому подобные фильмы называют просветительскими или научно-популярными.

Отличие научно-популярных от учебных фильмов состоит в том, что первые не рассчитаны на использование в процессе обучения. Научно-популярные фильмы, как правило, не согласованы с какими-либо учебными программами, системами обучения и не скорректированы под конкретные учебные аудитории. Данные фильмы знакомят зрителей с достижениями науки и техники, с вопросами культуры и искусства, с основами самых разнообразных гуманитарных и естественных наук. Таким образом, главной задачей научно-популярных или просветительских фильмов являет-

ся распространение гуманитарных и естественнонаучных знаний среди широких масс населения. Согласно И.А. Василькову, «научно-популярным фильмом следует называть любой фильм, предметом которого является наука, а основной функцией (задачей) – популяризация научных знаний» [3, с. 29].

В задачу учебного фильма не входят ответы на все вопросы по той или иной научной теме. Эту функцию выполняет преподаватель. Фильм должен осветить лишь некоторые проблемы, поэтому учебному фильму свойственна некоторая фрагментарность, хотя, конечно, каждый эпизод носит исчерпывающий и завершенный характер. Кроме того, завершенность учебному фильму придает и преподаватель, который специально подготавливает обучающихся к максимально эффективному просмотру учебного фильма. Педагог делает некоторые разъяснения во время вступительного слова, в процессе просмотра фильма обращает внимание обучающихся на важные моменты, после просмотра проводит обсуждение, дает задания для самостоятельной работы.

Что касается научно-популярных фильмов, то в данном случае предвзвешенно никто не подготавливает зрителей перед просмотром, не комментирует фильм в процессе показа, не подводит итогов после его окончания. Все эти функции целиком должны выполняться самим фильмом, поэтому в научно-популярном фильме требования к доступности изложения совершенно иные, так как в данном фильме должна полностью отсутствовать фрагментарность. Любая затрагиваемая тема в научно-популярном

фильме должна быть полностью раскрыта и завершена.

Познавательную значимость, увлекательность учебного фильма чаще всего можно оценить только в процессе изучения конкретной темы, конкретного предмета или дисциплины. То, что в учебном фильме интересно и увлекательно для подготовленного зрителя, в научно-популярном фильме должно быть интересным для всех.

В учебных фильмах преобладают научно-логические средства представления информации. В научно-популярных фильмах доминирует художественная образность. Научно-популярные фильмы тем понятнее, чем ярче их создатели проявляют свое личное отношение к материалу и теме. Можно сказать, что научно-популярный фильм – это произведение киноискусства, которое призвано популяризировать идеи и достижения науки и техники [5].

Однако есть фильмы, которые не предназначены ни для учебных целей, ни для популяризации достижений науки и техники. Они предназначены для специалистов – ученых, инженеров, научных сотрудников. Такой вид фильма принято называть научно-исследовательским. Эти фильмы призваны помогать исследователям в изучении тех или иных научных вопросов. Видеоматериал в них применяется как средство научного анализа, так как одним из основных достоинств кино съемки и главное ее отличие от других способов фиксации явлений (фото, зарисовок и т.п.) состоит в том, что она способна отразить процессы и явления в динамике. Киносъемка может растянуть и сжать во времени самые

разнообразные природные явления, запечатлеть процессы, которые недоступны наблюдению никакими другими средствами и методами.

Например, с помощью киносъемки, которая удлиняет процесс во времени, можно исследовать широкий спектр быстро протекающих процессов: полет снаряда или пули, самые разнообразные взрывные процессы, словом, любое движение отдельных тел и различных систем, которые имеют высокие поступательную и вращательную скорости и т.д.

Если же воспользоваться съемкой, которая сокращает процесс во времени, можно исследовать огромное количество медленно протекающих процессов: движение континентов, образование и рост кристаллов, развитие растительного мира во всем его многообразии и т.д.

Огромные возможности для науки киносъемка открывает в тех случаях, где исследователь не может присутствовать лично, например: на больших морских глубинах, высоко над землей, при наблюдении за дикими животными, птицами и т.д. Кроме того, чрезвычайно много для исследовательской работы дает киносъемка в научных экспедициях, соединение камеры с различной научно-технической аппаратурой: телескопом, микроскопом, рентгеновской установкой и пр.

Завершая описание учебных и научных фильмов, нельзя не отметить, что современная классификация будет неполной, если не включить в нее особый вид фильма, который можно назвать учебно-научным. Учебно-научные фильмы призваны выполнять функции, присущие как учебным, так и научно-исследовательским фильмам.

Эти фильмы содержат в себе некоторую научную новизну и могут быть необходимы научным сотрудникам. Однако, помимо научной новизны, в фильме также содержится некоторый минимум пояснений, благодаря которому фильм приобретает учебный характер и может транслироваться на лекциях, семинарах и лабораторно-практических занятиях, поэтому эти фильмы становятся чрезвычайно необходимыми не только для научных сотрудников, но и для студентов, которых в настоящее время все больше стремятся максимально погрузить в процессе обучения в исследовательскую среду.

Указанные выше четыре вида фильмов иногда могут быть объединены одной темой, могут быть близки друг другу благодаря общему материалу, положенному в их основу. В качестве примера можно рассмотреть фильм (созданный на базе Музея землеведения МГУ) по экспериментальному моделированию процессов, происходящих в океанических, рифтовых и трансформных зонах. Данный фильм изначально планировался как научно-исследовательский и предназначался для исследователей, так как включал в себя исключительно сам эксперимент без каких-либо пояснений. После того, как в фильм было добавлено описание экспериментальной установки и самого эксперимента, он приобрел функции учебно-научного фильма и стало возможным его использование на лабораторно-практических занятиях со студентами старших курсов. После включения в фильм различной поясняющей инфографики, добавления более подробного описания эксперимента и геологической информации,

фильм приобрел учебный характер. Однако данный фильм при наличии вводной и заключительной частей (которые необходимы для раскрытия темы), мультипликации и компьютерных моделей, делающих его понятным для максимально широкой аудитории, может стать научно-популярным.

Данный пример иллюстрирует тот факт, что между отдельными видами фильмов нет жестких границ, что они могут быть сделаны на одну и ту же тему, а материал одного может служить основой для других видов фильмов. И все же между отдельными видами фильмов есть важное отличие, характеризующее поставленными перед ними задачами.

В заключение следует отметить, что внутри рассмотренных выше видов фильмов тоже существуют деления. Например, существуют различные научно-популярные фильмы – журналы, очерки, лекции и т.д. Учебные фильмы могут включать в себя фильмы-серии, фильмы-кольцовки, учебно-инструктивные и т.д. Наконец, все фильмы делятся по областям знаний (фильмы по географии, биологии, химии, физике, астрономии и многим другим наукам). Однако все перечисленные способы деления фильмов не исключают главного деления (которое обусловлено их целями и задачами), а лишь характеризуют жанровое разнообразие. Одним словом, решающую роль в классификации научных (в широком смысле) фильмов должно играть их назначение.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Грей Г. Кино: Визуальная антропология / пер. с англ. М.С. Неклюдовой. М., 2014. 208 с.
2. Добросклонская Т.Г. Медиатекст: теория и методы изучения // Вестник Московского университета. Серия 10 «Журналистика». 2005. № 2. С. 28–34.
3. Основы классификации научных фильмов : учеб. пособие / Б.А. Альтшулер и др.; отв. ред. Г.П. Широков. М., 1971. 36 с.
4. Стрезикозин В.П. О некоторых дидактических требованиях к учебному фильму. М., 1968. 21 с.
5. Чигорин Н.А. План и съемка научно-популярного фильма. М., 1985. 151 с.
6. Ahnert L.E. The Factual Treatment of Actuality: The Emergence of Educational Film in the 1920s and its Relation to Documentary Film Proper // InterDisciplines. 2013. № 1. P. 73–84.
7. McClusky F. Dean. The Nature of the Educational Film // Hollywood Quarterly. University of California Press. Jul., 1947. Vol. 2, № 4. P. 371–380.
8. Film in Higher Education and Research. Proceedings of a Conference Held at the College of Advanced Technology, Birmingham, in September 1964. 1966. 316 p.
9. Horne J. University film information // University Film Journal. 1953. Vol. 1(3). P. 32–33.
10. The Classification of Films [Electronic resource]. URL: <http://www.classification.gov.au/Industry/Journey/Pages/Exemptions/Step1.aspx> (дата обращения: 21.08.2015).

УДК 37.026

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-47-51

Глазкова М.Е.*Московский государственный областной университет*

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОГО ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО ИНТЕРЬЕРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье рассматривается специфика общественного интерьера как объекта дизайн-проектирования на разных этапах обучения: в рамках учебной дисциплины «Проектирование средового дизайна», курсового и дипломного проектирования. Описываются этапы учебного дизайн-проектирования общественного интерьера, раскрывается его содержание через обозначение инвариантной и вариативной частей. На основе проделанного анализа констатируется, что в каждом дизайн-проекте решаются не только главные учебные задачи дизайнерского проектирования, но имеются также индивидуальные дизайнерские преобразования предметно-пространственной среды. Отмечается наличие различных учебных целей и задач, требований к сложности и объему дизайн-проекта на разных этапах учебного дизайн-проектирования общественных интерьерных пространств.

Ключевые слова: дизайнер средового дизайна, дизайн-проектирование, процесс учебного дизайн-проектирования, проектирование общественного интерьера.

M. Glazkova*Moscow State Regional University*

MAIN ASPECTS OF STUDYING THE DESIGN-COURSE OF THE COMMUNAL INTERIOR

Abstract. The article covers the peculiarities of the communal interior as an object of the design-course "Garden Design Projection". The stages of designing environmental interior are described; its content is disclosed through designation of its invariant and variant parts. On the basis of the performed analysis it is concluded that each design-project doesn't only fulfill the educational tasks but also has individual transformations of object- spatial environment. It is stated that there are different goals and tasks, as well as requirements to complexity and volume of the design-project, at each stage of educational communal interior designing.

Key words: designer of environmental interior, design, the process of educational design-course, design of communal interior.

Дизайн-проектирование предметно-пространственной среды общественных интерьерных пространств занимает одно из главных мест в подготовке студентов средового дизайна.

Общественные интерьерные пространства являются объектами проектирования (учебная дисциплина «Проектирование средового дизайна»), на примере которых идет процесс изучения студентами-дизайнерами состава дизайн-проекта, общих проектных действий (обмерный план, схема движения потоков, ос-

вещение и т.д.), изучение нормативной документации, особенностей проектных действий в зависимости от функционального назначения интерьера, стилистического решения, дизайнерского приема и концепции.

Интерьер общественного здания определяется в качестве объекта учебного дизайн-проектирования для семестрового проектного задания и включает в себя комплекс общественных интерьерных пространств, которые в свою очередь требуют от студента-дизайнера не только отдельно взятых проектных действий, но и умение показать целенаправленные действия при разработке индивидуального проектного решения заданного объекта проектирования.

В рамках курсового проектирования студент-дизайнер, помимо грамотности и правильной последовательности проектирования внутреннего общественного пространства, должен предложить новое дизайн-решение общественного интерьера.

Объектом дипломного проектирования как завершающего этапа профессиональной подготовки студента-дизайнера в вузе обозначается реальный (имеющий конкретный адрес и возможность последующей реализации дизайн-проекта) общественный интерьер. Исходя из общих целей дипломного проектирования, направленного на «систематизацию, расширение и закрепление теоретических знаний студентов, углубленное изучение ими одной из отраслей техники, овладение навыками самостоятельного решения» [7, с. 141], студент-дизайнер проектирует общественное интерьерное пространство, создает концептуально новую предметно-про-

странственную среду общественного интерьера, самостоятельно систематизирует и выстраивает последовательность проектных действий, воплощает свои дизайнерские идеи, при этом показывая готовность к самостоятельной профессиональной деятельности.

Становится очевидным, что общественный интерьер определяется на разных этапах обучения как объект дизайн-проектирования, но, несмотря на этот факт, в каждом дизайн-проекте как окончательном продукте проектных действий, помимо основных учебных целей и задач дизайнерского проектирования, решаются индивидуальные дизайнерские преобразования предметно-пространственной среды и «трансформации художественного образа среды» [4, с. 3].

Особенности проектирования общественных интерьерных пространств были разработаны и нашли свое отражение в работах С.Е. Беляевой, А.В. Ефимова, М.В. Лазаревой, В.Т. Шимко, Н.В. Осиповой, В.Н. Ткачева и др. Эта проблема в их понимании тесно связана с идеей эстетического, творческого, проектного, архитектурно-дизайнерского и художественно-изобразительного характера [1; 4; 6; 8]. Также определено значение дизайн-проектирования в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров [3].

В настоящее время высшая школа использует результаты данных исследований как «базовую» основу учебного процесса, который, в свою очередь, нуждается в систематическом уточнении и дополнении в соответствии с индивидуальными особенностями учебного задания, поэтому возникает необходимость определения особенностей учебного дизайн-проектиро-

вания общественного интерьерного пространства, обозначение основного (инвариантного) и дополнительного (вариативного) учебного состава дизайн-проекта как основы последовательных проектных действий.

В первую очередь необходимо рассмотреть определения «дизайн интерьера», «дизайн», «проект»:

– дизайн интерьера – «метод проектирования предметно-пространственной среды интерьера, где учет его основных функций определяет эстетику его оформления» [5, с. 66];

– **дизайн** (от англ. слова *design* – ‘проектировать’, ‘чертить’, ‘задумывать’) – «это вид художественно-конструкторской профессиональной деятельности, цель которой – создание изделий, предназначенных для использования их человеком в формировании предметной среды» [1, с. 161];

– проект (от лат. *projectus*, букв. – ‘брошенный вперед’) – «совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения или изделия; предварительный текст какого-либо документа; замысел, план» [2, с. 1252].

Применение данных определений к конкретному объекту (внутреннее общественное пространство), позволяет сформулировать «рабочее» определение понятия «дизайн-проект».

Дизайн-проект внутреннего общественного интерьерного пространства – это готовое руководство (чертежи, планы, схемы, колористические таблицы, стилистические приемы, эскизы, макеты, визуализации и т.д.) по функциональному и эстетическому преобразованию предметно-пространственной среды общественного интерьерного пространства, которое

отражает индивидуально-дизайнерское концептуальное предложение студента-дизайнера.

Дизайн-проектирование как «любое проектирование – это сложный многоступенчатый процесс, который посвящен созданию (описанию, изображению) модели некоего еще не существующего явления, объекта, прибора с наперед заданными характеристиками или свойствами. В таком проекте обосновывается возможность осуществления задачи, описываются принципы ее реализации, и предлагается «рабочая документация», раскрывающая, как это можно сделать практически» [9, с. 66].

Процесс проектных действий по организации внутреннего пространства «включает анализ проектного задания, обобщение материала, выполнение эскиза, макета, расчет технологического процесса, художественное конструирование, изучение sociological and economic requirements» [1, с. 185].

Из вышеобозначенного можно сделать вывод о том, что дизайн-проектирование внутреннего общественного пространства условно можно разделить на три основных этапа:

1) предварительный этап – предпроектный анализ объекта проектирования:

– сбор необходимого материала для проектных действий и разработки дизайн-концепции;

– формирование дизайн-концепции, разработка проектных решений и определение последовательности их выполнения;

2) основной этап – разработка проектной части дизайн-проекта:

– разработка эскизного проекта

(планировочные решения: обмерный план, план демонтажа, план возводимых перегородок, план с расстановкой мебели, эскизные разработки, отражающие дизайн-концепцию);

– уточнение предметно-пространственной среды объекта проектирования (стилистическое и технологическое решения, выполнение визуализации интерьера);

3) заключительный этап – систематизация проектной (учебной) документации:

– компоновка в определенной (заданной) последовательности проектной документации учебного дизайн-проекта (таблицы, схемы, планы, колористические таблицы, спецификация мебели, аксессуары и т.п.);

– оформление экспозиционной подачи дизайн-проекта.

Последовательность работы и содержание учебного дизайн-проектирования общественного интерьера отражаются в составе учебного дизайн-проекта, в который входит целый комплекс обязательных заданий (инвариантная часть) и дополнительных (вариативная часть).

В основную (инвариантную) часть учебного состава дизайн-проекта по дизайн-проектированию общественного интерьера мы относим предпроектный анализ разработку художественного образа, разработку дизайн-концепции общественного интерьера, чертежные планы (обмерный, зонирование помещений, демонтаж и возведение перегородок, анализ жестико-двигательной ситуации, расстановка мебели и оборудования, колористическое решение, светотехническое оборудование и т.п.), спецификация мебели, аксессуаров отде-

лочных материалов, развертки стен с расположением мебели и оборудования, эскизные зарисовки (планы, развертки), аксонометрия фрагментов интерьера (выполняются в цвете), визуализация общественного интерьерного пространства.

В дополнительную (вариативную) часть учебного состава проекта мы относим материал (текстовый и изобразительный), который отражает целенаправленную и последовательную проектную работу над созданием дизайн-идеи и организации гармоничной предметно-пространственной среды общественного интерьера.

Подводя итог, можно констатировать, что на разных этапах учебного дизайн-проектирования общественных интерьерных пространств ставятся различные учебные цели и задачи, требования к сложности и объему дизайн-проекта, определяется основная (инвариантная) и дополнительная (вариативная) учебный состав дизайн-проекта с последовательным увеличением объема и содержания дополнительной (вариативной) части учебного дизайн-проекта.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беляева С.Е. Основы изобразительного искусства и художественного проектирования : учебник для учащихся нач. проф. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М., 2007. 208 с.
2. Большой Российский энциклопедический словарь. М., 2005. 1888 с.
3. Глазкова М.Е. Значение дизайн-проектирования в профессиональной подготовке студентов дизайнеров // Актуальные вопросы современной науки: сборник материалов международной научной конференции. Россия, г. Москва, 14-15 сентября 2015 г. [Элек-

- тронный ресурс]. / под ред. проф. Л.А. Малышевой, Ф.А. Пятаковича, Л.Ф. Казанской. Электрон. текст. дан. (1файл 3,3 Мб). М., 2015. С. 193–200.
4. Ефимов А.В., Лазарева М.В., Шимко В.Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Специальное оборудование интерьера : учеб. пособие. М., 2008. 136 с.
 5. Интерьер. Иллюстрированный художественный словарь / под общ. ред. Т.В. Горбуновой. СПб., 2002. 228 с.
 6. Осипова Н.В., Зубкова М.Ф. Типологические вариативные особенности учебного учреждения как основа целенаправленной эстетизации учебно-воспитательного пространства // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 3. С. 48–53.
 7. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия / под общ. ред. А.П. Астахова. Минск, 2010. 720 с.
 8. Ткачев В.Н. Архитектурный дизайн (функциональные и художественные основы проектирования) : учеб. пособие. М., 2006. 352 с.
 9. Шимко В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование : учеб. пособие. М., 2007. 160 с.

УДК 81: 37.016

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-52-56

Иванова М.Э.*Московский государственный областной университет*

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье рассматривается новое направление в методике преподавания иностранных языков, основанное на межкультурном подходе. Актуальной задачей преподавателя иностранного языка становится формирование у учащихся межкультурной компетенции, которая является одним из основных условий реализации такого требования современной языковой политики, как установление взаимопонимания между носителями разных культур. Приводится определение понятия межкультурной коммуникации и упоминается о трудностях, которые возникают при ее осуществлении. Подчеркивается необходимость формирования межкультурной компетенции как обязательного условия достижения взаимопонимания между народами в современном мире.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, межкультурный подход, культура и язык, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация.

M. Ivanova*Moscow State Regional University*

THE INTERCULTURAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article considers a new direction in foreign language teaching based upon the intercultural approach. The challenge for teachers today is to develop student's intercultural competence, which is one of the essential conditions for the realization of such task of modern language policy as the establishment of mutual understanding between different cultures. The author defines the notion of "intercultural communication" and mentions the problems that may arise during the process of its realization. Accent is given to the necessity of developing intercultural competence which is seen as an indispensable condition of mutual understanding between nations in the modern world.

Key words: foreign language teaching, intercultural approach, culture and language, intercultural competence, intercultural communication.

Возросшая роль России на мировой арене, серьезные перемены в области идеологии, политики, экономики, культуры, постоянный рост миграции народов, ускорение развития языковых контактов, постоянное появление новых целей общения способствуют повышению интереса к овладению иностранными языками. Уверенное вступление России в единое общеевропейское образовательное пространство и подписание Болонской декларации повышают потребность в специалистах со знанием иностранных языков, широко использующих язык в профессиональных целях для деловой коммуникации с иностранными коллегами – представителями других культур. Сегодня можно говорить о новой

© Иванова М.Э., 2015.

цели преподавания иностранных языков – интеграции культурной составляющей в процесс обучения. «Применительно к деловой культуре необходимо учитывать межкультурные различия, общие черты культур для выбора стиля, стратегий и тактик коммуникации в кросс-культурных деловых ситуациях» [6, с. 96].

Естественно, что сегодня в теории и практике обучения иностранным языкам стоят новые задачи, которые диктуют необходимость обновления методологических подходов. Овладеть иностранным языком как средством общения тем сложнее, чем сильнее различия между языками и культурами народов. Следовательно, качественное повышение уровня общения между представителями разных народов достигается при обязательном учете культурных особенностей того или иного народа. Можно говорить о необходимости соизучения языка и культуры. Возникновение данного подхода вызвано распространением глобализации на все сферы человеческой деятельности, при этом иностранный язык находится в тесном единстве с культурой, которую он сохраняет и передает иноязычным коммуникантам. Таким образом, внедрение в практику преподавания иностранных языков межкультурного подхода является несомненно актуальным и носит инновационный характер. «Включение в программу обучения иностранным языкам культурологических сведений связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутренней необходимостью самого процесса обучения» [4, с. 13]. Овладение межкультурной коммуникацией не может происходить без учета лингво-

страноведческой составляющей в процессе обучения. Информация по страноведению должна подаваться таким образом, чтобы представлять большой интерес для изучающих иностранный язык и быть сопоставимой с аналогичной информацией о своей родной стране. Появление межкультурного подхода к обучению иностранным языкам стало возможным благодаря возникновению в мире мультикультурных сообществ, которые требуют, помимо владения иностранным языком, не только принятия иной культуры, но и активного взаимодействия с ее носителями. Не подвергается сомнению, что «языки должны изучаться в непрерывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [8, с. 28]. Культура – это совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни. Национальные культуры народов слишком различаются, поэтому неизбежно возникновение проблем при их взаимодействии. Чтобы минимизировать эти трудности, любой иностранный язык следует изучать при одновременном знакомстве с культурой народа – его носителя. Язык – хранитель и носитель культуры, он передает сокровища национальной культуры из поколения в поколение. Соотношение культуры и языка – это сложный и неоднозначный вопрос. Как один из видов человеческой деятельности, язык является важной составляющей частью культуры. Язык каждого народа – кладезь культурных ценностей, которые сохраняются в лексике, в грамматике, в идиоматических выражениях, в пословицах, поговорках, в народном фольклоре, в научной и художественной

литературе, в устной и письменной речи.

Межличностное общение может происходить в официальной форме (бизнесе или политике) и в неформальной обстановке (в быту или в семье). Межкультурной коммуникацией можно назвать адекватное взаимопонимание двух или нескольких участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.

Понятие межкультурной коммуникации представляет собой процесс общения между носителями разных культур и языков, иначе говоря – «совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам» [2, с. 56].

Личная культура человека, изучающего иностранный язык, выступает в качестве средства познания не только чужой культуры, но и культуры своей страны [2, с. 72].

Процесс межкультурной коммуникации происходит в соответствии с рядом закономерностей:

- информация передается как на вербальном, так и на невербальном уровне, что представляет определенные сложности для представителей иной культуры;

- общение не всегда приводит к пониманию; чтобы межкультурное общение успешно осуществилось, его участники должны быть обучены активному слушанию, а также способности «читать контекст»;

- процесс общения необратим, поэтому надо предвидеть возможность появления ошибок в межкультурной коммуникации, которые могут прервать межкультурный диалог, и уметь их предотвратить [6, с. 64].

Трудностей коммуникации при межкультурном общении тем больше, чем больше различий между культурами, и тем сложнее процесс общения. Чтобы успешно общаться, мы должны использовать свои знания о другой культуре. Не обладая такими знаниями, невозможно взаимодействовать на межкультурном уровне без риска возникновения конфликта непонимания, поэтому вопрос межкультурной коммуникации в настоящее время является предметом изучения многих специалистов. Все, что составляет языковую картину мира входит в область лингвокультурологических исследований. По мнению В.А. Масловой, предметом исследования в лингвокультурологии являются единицы языка, которые приобрели символическое, образно-метафорическое значение в культуре, а именно безэквивалентная лексика; архетипы, мифологемы, образы, закрепленные в языке; фразеологический фонд языка; эталоны, стереотипы, символы; речевое поведение; область речевого этикета [5, с. 37–47]. Все это имеет прямое отношение к межкультурному подходу в обучении иностранным языкам.

Формирование способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур, складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка, и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность [1, с. 46]. Трудная задача стоит сегодня перед преподавателем

иностранного языка – научить устному и письменному общению, а не только пониманию иностранной речи. Эффективность межкультурного общения, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий общения, соблюдения этикета, знания невербальных форм общения (мимики, жестов) и т.д.

С целью повышения качества уровня общения мало преодолеть языковые проблемы. Нужно преодолеть и культурные различия. Затруднить процесс общения носителей различных культур могут национально-специфические культурные особенности. К компонентам культуры с национально-специфической окраской можно отнести: а) традиции (устойчивые составляющие культуры), обычаи и обряды; б) бытовую культуру, находящуюся в тесной взаимосвязи с традициями, из-за чего ее принято называть традиционно-бытовой; в) принятые нормы общения (привычки и повседневное поведение представителей определенной культуры); г) так называемые «национальные картины мира», выражающие особенности представления об окружающем мире, специфику мышления носителей различных культур; д) художественную культуру, отражающую традиции различных народов [8, с. 28–29].

В процессе обучения иностранному языку следует принимать во внимание особенности различных культур. Они могут включать в себя отношение к природе, времени, пространству, деятельности, характеру общения, характеру аргументации в ходе общения, личной свободе и автономности личности, соперничеству, власти, природе человека [3, с. 30].

Сами представители иной культуры и языка также имеют национальные особенности характера, которые необходимо иметь в виду при общении. Внимание ко всем этим специфическим факторам помогает осуществить «выход за пределы языка в область социальной жизни человека, системы его мировоззренческих взглядов и ценностей, особенностей речевого поведения. Только в этом случае возможна реализация основной задачи современной языковой политики – установление взаимопонимания между представителями разных культур» [1, с. 47].

Межкультурный подход в обучении иностранным языкам диктует необходимость формирования межкультурной компетенции, которая предполагает формирование способности осуществлять межкультурное общение, не утрачивая при этом своей национальной культуры. Владея межкультурной компетенцией, человек вступает в коммуникацию более уверенно, так как он знает о возможных психологических реакциях (как собственных, так и собеседника) на ситуацию межкультурного общения; владеет способами презентации родной культуры на иностранном языке [3, с. 219]. Основопологающие принципы формирования межкультурной компетенции сформулированы Г.В. Елизаровой: принцип познания и учета ценностных культурных универсалий; принцип культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков; принцип этнографического подхода к определению культурных компонентов значений явлений как лингвистического, так и нелингвистического характера; принцип речеповеденческих стратегий; принцип осознаваемости

психологических процессов и состояний, связанных с межкультурным общением, которое является итогом «переживаемости» культурных феноменов и связанных с ними способов познания; принцип управляемости собственным психологическим состоянием, состоянием неопределенности происходящего; принцип эмпатического отношения к участникам межкультурного общения [3, с. 237–238].

Итак, следует сделать вывод, что обучение иностранным языкам как средству коммуникации между носителями различных культур должно происходить одновременно с изучением культурных особенностей народов. В последнее время цели и задачи обучения иностранному языку коренным образом изменились. Сегодня изучение иностранного языка осуществляется не только ради самой коммуникации и знакомства с иной культурой, но и, в большой степени, ради профессионального взаимодействия во всевозможных областях человеческой

деятельности с иностранными специалистами – представителями иного социума, иной страны.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2004. 192 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория и методика обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М., 2013. 336 с.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005. 352 с.
4. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого обращения // Иностранные языки в школе. 1985. № 1. С. 13–18.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2001. 208 с.
6. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ...док. пед. наук. Тюмень, 2013. 335 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2008. 264 с.

УДК 371.38

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-57-65

Кленикова С.А.*Московский государственный областной университет*

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме роли и значения педагогической практики в формировании профессиональной компетенции будущего бакалавра педагогического образования. Цель данной публикации – создание целостного представления о педагогической практике бакалавров. Автором представлены цель, задачи, этапы, структура и содержание педагогической практики бакалавров педагогического образования, а также учебно-методическое обеспечение, формы и базы проведения подобной практики в различных образовательных организациях.

Ключевые слова: бакалавры педагогического образования, педагогическая практика; цели, задачи, этапы и структура педагогической практики.

S. Klenikova*Moscow State Regional University*

THE ROLE OF TEACHING PRACTICE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the role and importance of teaching practice in the formation of professional competence of a future bachelor of pedagogical education. The aim of the article is to create a holistic view of bachelors' teaching practice. The author presents the goal, objectives, stages, structure and content of teaching practice of bachelors of pedagogical education, as well as training and methodological support, forms and bases of pedagogical practice.

Key words: bachelors of pedagogical education, teaching practice; goals, objectives, stages and structure of teaching practice.

Расширение сфер педагогической деятельности будущего бакалавра педагогического образования дает возможность взглянуть на роль педагогической практики в системе подготовки будущих учителей технологии другими глазами. В новых социально-экономических условиях педагогическая практика становится необходимой

© Кленикова С.А., 2015.

развивающей средой для подготовки и воспитания компетентной личности преподавателя новой современной школы. Педагогическая практика должна проводиться в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности, в процессе которой будет происходить активное деятельностное освоение бакалаврами реального образовательного процесса,

педагогических ценностей, становление их технологической, профессиональной, исследовательской культуры [3].

Педагогическая практика бакалавра педагогического образования ставит своей целью формирование профессиональной компетентности бакалавра в условиях выбранной профессиональной деятельности в сфере образования; развития собственных профессиональных способностей и формирование творческого подхода к обучению учащихся; подготовка бакалавра к практической работе в системе образования; приобретение профессионального опыта самостоятельной деятельности.

Данные цели соотносятся с целью ООП ВПО по профилю подготовки «Технологическое и экономическое образование» – методическое обеспечение учебного процесса и формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по данному направлению подготовки бакалавров.

В современных условиях подготовки преподавателей технологического и экономического образования первостепенное значение приобретает формирование у них педагогического мышления, развития творческого подхода к педагогической деятельности, овладение новейшими достижениями психологии и педагогики, передовым педагогическим опытом.

Задачами педагогической практики являются:

- ознакомление бакалавров с методической оснащённостью кабинетов и учебных мастерских, а также учебно-материальной базой, технологической

документацией по дисциплинам профильной подготовки;

- практическое применение знаний, полученных при изучении психолого-педагогических, методических, технологических и экономических дисциплин в вузе;

- ознакомление с организацией работы преподавателя дисциплин профильной подготовки;

- формирование навыков самостоятельной подготовки учебно-методической документации учебной работы с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и состояния здоровья учащихся;

- подготовка и проведение всех видов занятий с использованием современных инновационных педагогических приемов и методов, позволяющих активизировать познавательную деятельность учащихся;

- знакомство с работой конкретного преподавателя;

- приобретение практических навыков и умений проведения воспитательных мероприятий с обучающимися в общеобразовательной организации;

- формирование умений по изучению личности учащегося и коллектива класса (группы);

- проведение научно-педагогической работы по индивидуальному заданию;

- воспитание у бакалавра потребности в самообразовании в области профессиональной деятельности.

Педагогическая практика входит в раздел «Учебная и производственная практики» ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», является обязательной составляющей ООП и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно

ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся.

Педагогическая практика призвана обеспечить профессиональную подготовку преподавателя, тесную взаимосвязь между интегрированным теоретическим обучением бакалавра и его будущей профессиональной деятельностью, вооружить его комплексом практических умений и навыков, сформировать творческий подход к реализации всех видов профессиональной деятельности по дисциплинам профильной подготовки (технологической и экономической направленности). Педагогическая практика направлена на формирование личности бакалавра способного к эффективной педагогической, культурно-просветительской и научно-исследовательской деятельности, требующей фундаментальной и профессиональной подготовки.

В соответствии с графиком учебного процесса педагогическая практика проводится в 8 и 10 семестрах в течение 6 недель. Педагогическая практика опирается на компетенции, сформированные в процессе изучения дисциплин психолого-педагогической, методической, технологической и экономической направленности («Общая психология», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Педагогика», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Методика технологического образования», «Методика экономического образования», «Информационные технологии в образовании», «Обработка конструкционных материалов», «Материаловедение», «Практикум по металлообработке», «Практикум

по деревообработке», «Практикум по обработке пищевых продуктов», «Практикум по обработке текстильных материалов», «Микроэкономика», «Макроэкономика» и др.).

Выполнение бакалаврами задач педагогической практики создает основу для дальнейшего изучения дисциплин профессионального цикла, а также выполнения курсовых и выпускной квалификационной работы.

Педагогическая практика проходит с отрывом студентов от аудиторных занятий в вузе и реализуется в следующей форме – работа студента в качестве стажера, учителя, преподавателя, руководителя кружка в образовательных организациях Московской области или г. Москвы. Общую подготовку и организацию практики осуществляет факультетский руководитель, непосредственную работу со студентами в образовательных организациях проводят групповые руководители.

Педагогическая практика проводится на базе образовательных организаций Московской области и г. Москвы под руководством преподавателей кафедры теории и методики профессионального образования в соответствии с договорами о научно-практическом сотрудничестве. Время проведения педагогической практики определяется учебным планом. Перед началом практики проводится установочная конференция, на которой студенты знакомятся с целями и задачами педагогической практики, порядком ее прохождения и формами отчетности. В работе конференции принимают участие преподаватели кафедр теории и методики профессионального образования, психологии развития личности, физиологии и экологии человека с

основами медицинских знаний.

В результате прохождения педагогической практики обучающийся должен приобрести следующие практические навыки и умения:

- проводить анализ нормативной-регламентирующей и учебно-программной документации по реализации образовательного процесса;

- планировать проведение учебных занятий с учетом специфики тем и разделов программы и в соответствии с учебным планом;

- определять цели и содержание технологического и экономического образования;

- осуществлять подбор методов, средств и форм теоретического и практического обучения по дисциплинам профильной подготовки;

- применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса по дисциплинам профильной подготовки;

- использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса по дисциплинам профильной подготовки;

- планировать подготовку и проведение занятий по дисциплинам профильной подготовки;

- организовывать контроль результатов обучения и воспитания;

- проводить профориентационную работу с учащимися и с родителями учащихся, оказывать посильную помощь в семейном воспитании [1];

- оценивать и повышать культурно-образовательный уровень обучающихся;

- формировать общую и технологическую культуру учащихся;

- рационально организовывать образовательный процесс для укрепления и сохранения здоровья школьников, а также обеспечивать охрану жизни учащихся во время образовательного процесса;

- организовывать коллектив для решения различных педагогических ситуаций;

- организовывать внеурочную деятельность обучающихся;

- выполнять научно-методическую работу, осуществлять профессиональное общение с коллегами;

- анализировать собственную деятельность с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации.

Педагогическая практика состоит из двух основных этапов: практико-ориентированный этап (8 семестр) и практический этап (10 семестр). Бакалаврам предлагается оформить индивидуальный план работы, опираясь на структуру и содержание педагогической практики (см. табл. 1).

Таблица 1

Структура и содержание педагогической практики

№ п/п	Разделы (этапы) практики	Виды производственной работы на практике, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость	Формы текущего контроля
1. Практико-ориентированный этап (8 семестр)			
1.1.	Ознакомление с образовательной организацией	Установочная конференция, встреча с администрацией и педагогическим коллективом образовательного учреждения, составление индивидуального плана практики	Индивидуальный план практики
1.2.	Ознакомление с системой организации образовательного процесса	Знакомство с программой, режимом работы образовательной организации, преподавателями дисциплин профильной подготовки, графиком работы психолога	Записи в дневнике
1.3.	Ознакомление со спецификой работы преподавателя-предметника	Встречи и беседы с преподавателями дисциплин профильной подготовки, посещение занятий (не менее 8)	Перечень дидактических средств
1.4.	Изучение организации работы преподавателей дисциплин профильной подготовки	Наблюдение за организационно-практической и конструкторско-технологической деятельностью при подготовке занятий	Задачи, технологического и экономического содержания; система объектов труда, чертежи объектов труда, технологические карты
1.5.	Изучение возможностей учебно-материальной базы, технологической документации кабинетов и учебных мастерских	Изучение оборудования кабинетов и мастерских, технологической документации	Перечень изученных материалов, анализ паспорта единицы оборудования, план учебных мастерских; анализ технологической и экономической эффективности УМБ
1.6.	Изучение учебно-методического обеспечения образовательного процесса	Изучение литературного фонда кабинетов, наглядных и технических средств обучения, оборудования, материалов для текущего и промежуточного контроля знаний обучающихся, учебно-методических пособий	Перечень изученных материалов
1.7.	Изучение передового педагогического опыта	Встречи и беседы с преподавателями, посещение, занятий ведущих преподавателей, их анализ и обсуждение (не менее 8) Наблюдение и анализ занятий в прикрепленном классе или группе (в целом не менее 6)	Описание и анализ посещенных занятий, перечень справочных дидактических и технических средств обучения необходимых для изготовления объекта труда

Продолжение таблицы 1 на стр. 62

Продолжение таблицы 1

№ п/п	Разделы (этапы) практики	Виды производственной работы на практике, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость	Формы текущего контроля
1.8.	Определение тематики, планирование, составление планов и конспектов открытых занятий (в целом не менее 6)	Консультации и обсуждение с ведущим преподавателем	Планы-конспекты открытых занятий
1.9.	Подготовка и проведение открытых занятий в прикрепленном классе или группе (в целом не менее 6)	Открытые занятия в прикрепленном классе или группе	Оценка ведущего преподавателя и группового руководителя
1.10.	Ознакомление с работой системы дополнительного образования [2]	Посещение занятий и участие в работе кружков, секций и т.п.	Записи в дневнике
1.11.	Ознакомление с работой классного руководителя или воспитателя	Посещение, участие в подготовке и проведении мероприятий в соответствии с планом классного руководителя; Проведение мероприятий в прикрепленном классе или группе (в целом не менее 2)	Записи в дневнике, оценка классного руководителя или воспитателя и группового руководителя
1.12.	Ознакомление с работой психологической службы	Посещение, участие в подготовке и проведении мероприятий в соответствии с планом психологической службы	Записи в дневнике
1.13.	Исследование по возрастной анатомии и физиологии учащихся	Изучить состояние здоровья обучающихся, провести анализ условий реализации образовательного процесса	Комплексная оценка условий реализации образовательного процесса
1.14.	Педагогическое исследование	Встречи и беседы с учащимися и учителями, посещение уроков и мероприятий	Диагностическая карта класса, анализ урока, анализ мероприятия
1.15.	Психологическое исследование	Встречи и беседы с обучающимися, родителями и преподавателями, наблюдения	Характеристика обучающегося, разбор конкретной ситуации
1.16.	Исследования по методике обучения	Наблюдения, сбор фактического материала для курсовой работы	Записи
1.17.	Подведение итогов практики, оформление отчетных материалов.	Обобщение результатов проведенной работы, участие в отчетной конференции	Дневник студента по практике, отчет о прохождении практики, презентация

№ п/п	Разделы (этапы) практики	Виды производственной работы на практике, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость	Формы текущего контроля
2. Практический этап (10 семестр)			
2.1.	Ознакомление с образовательной организацией	Установочная конференция, встреча с администрацией и педагогическим коллективом образовательного учреждения, составление индивидуального плана практики	Индивидуальный план практики
2.2.	Ознакомление с системой организации образовательного процесса	Знакомство с программой, режимом работы образовательной организации, преподавателями дисциплин профильной подготовки, графиком работы психолога и других служб	Записи в дневнике
2.3.	Ознакомление с организацией исследовательской и проектной деятельности в образовательной организации	Встречи и беседы с ведущими преподавателями и учащимися	Записи в дневнике
2.4.	Наблюдение и анализ занятий в прикрепленном классе или группе (в целом не менее 10)	Посещение занятий ведущих преподавателей, их анализ и обсуждение	Описание и анализ посещенных занятий
2.5.	Определение тематики, планирование, составление планов и конспектов открытых занятий (в целом не менее 10)	Консультации и обсуждение с ведущим преподавателем	Планы-конспекты открытых занятий
2.6.	Отбор или разработка диагностических заданий для выявления сформированности знаний и умений обучающихся	Подготовка диагностических заданий	Примеры диагностических заданий
2.7.	Подготовка и проведение открытых занятий в прикрепленном классе или группе (в целом не менее 10)	Открытые занятия в прикрепленном классе или группе	Оценка ведущего преподавателя и группового руководителя
2.8.	Проведение диагностического исследования по определению сформированности знаний и умений обучающихся	Анкетирование, тестирование, опрос	Результаты диагностического исследования
2.9.	Изучение работы системы дополнительного образования.	Изучение нормативно-регламентирующей документации, посещение занятий и участие в работе кружков, секций и т.п.	Записи в дневнике

Окончание таблицы 1 на стр. 64

Окончание таблицы 1

№ п/п	Разделы (этапы) практики	Виды производственной работы на практике, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость	Формы текущего контроля
2.10.	Изучение культурных потребностей и культурно-образовательного уровня обучающихся	Посещение музеев и выставок образовательной организации, изучение творческих работ обучающихся, участие в культурно-просветительских мероприятиях по плану образовательной организации	Краткое описание проведенной работы
2.11.	Ознакомление с научно-методической работой образовательной организации	Изучение нормативно-регламентирующей документации, посещение, участие в научно-методической работе коллектива образовательной организации	Сообщение с аннотацией на иностранном языке для заседания методического объединения
2.12.	Проведение профориентационной работы	Проведение мероприятия в прикрепленном классе или группе	Оценка классного и группового руководителя
2.13.	Изучение работы классного руководителя или воспитателя	Изучение плана работы классного руководителя, посещение, участие в подготовке и проведении мероприятий в соответствии с планом классного руководителя. Проведение мероприятий в прикрепленном классе или группе (в целом не менее 4)	Записи в дневнике Оценка классного руководителя или воспитателя и группового руководителя
2.14.	Изучение работы психологической службы	Изучение нормативно-регламентирующей документации, посещение, участие в подготовке и проведении мероприятий в соответствии с планом психологической службы	Записи в дневнике
2.15.	Педагогическое исследование	Встречи и беседы с обучающимися и преподавателями, посещение занятий и мероприятий	Диагностическая карта класса или группы, анализ занятия, анализ мероприятия
2.16.	Психологическое исследование	Встречи и беседы с обучающимися и преподавателями, наблюдения	Характеристика коллектива класса или группы, разбор конкретной ситуации
2.17.	Исследования по методике обучения	Наблюдения, сбор фактического материала для дипломной работы	Записи
2.18.	Подведение итогов практики, оформление отчетных материалов	Обобщение результатов проведенной работы, участие в отчетной конференции	Дневник студента по практике, отчет о прохождении практики, презентация

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов по педагогической практике включает основную и дополнительную литературу, нормативно-правовые документы (законы РФ, федеральные государствен-

ные образовательные стандарты, нормативные документы, регламентирующие учебный процесс в образовательных организациях); учебники и учебно-методические пособия по дисциплинам профильной подготовки; фонды образовательных организаций (баз практики) и кафедры теории и методики профессионального образования, фонды электронных, научных и специальных библиотек и библиотеки МГОУ.

Формой текущего отчета является еженедельное собеседование с групповым руководителем с представлением дневника практики, который отражает ежедневное содержание деятельности студента в соответствии с индивидуальным планом. Планы-конспекты занятий и мероприятий предъявляются учителю и классному руководителю.

К итоговой аттестации по результатам педагогической практики студент представляет материалы, отражающие содержание практики, презентацию по видам выполненных практических работ, отчет о прохождении практики. Дневник студента-практиканта предъявляется по окончании практики вместе с отчетом групповому руководителю. По окончании практики студенты оформляют отчет о прохождении педагогической практики, который заслушивается на отчетной конференции и после нее хранится на кафедре

теории и методики профессионального образования. Итоговой формой аттестации является зачет с оценкой.

Таким образом, многолетний опыт профессиональной подготовки студентов ВУЗа показывает, что будущий бакалавр педагогического образования должен приобретать знания не только в контексте теоретической и практической деятельности, но и профессиональной, в реальных условиях будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анисимова Л.Н., Туманова И.П. Учебно-воспитательная среда как инструмент формирования профессиональных компетенций студентов при подготовке к профориентационной работе со школьниками // Фундаментальные исследования. 2013. № 1. С. 104–110.
2. Ершова Е.С. Художественно-развивающий подход в реализации личностно ориентированных ситуаций на занятиях по декоративно-прикладному творчеству в системе дополнительного образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2011. № 4. С. 152–156.
3. Кошелева М.А. Развитие профессиональной направленности будущих учителей технологии на основе исследовательской деятельности : автореф. дисс. ...канд. пед. наук. М., 2005. 21 с.

УДК 796.078

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-66-70

Лопухина А.С.*Вологодский государственный университет*

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ, УЛУЧШАЮЩИХ УРОВЕНЬ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Рассматривается вопрос об интегративной организации учебного процесса предмета «Физическая культура», основанного на применении инновационных образовательных технологий, интегрирующих в своем содержании обучение и контроль уровня теоретической и практической подготовленности обучающихся. Модернизация современной системы физкультурного образования направлена на улучшение личностного самообразования школьников по предмету, поэтому интегративность учебного занятия по физической культуре, включающего связь теоретической и практической формы работы, занимают важное место в интеллектуальном развитии школьника.

Ключевые слова: предмет «Физическая культура», интеграция, образовательные технологии, тестовая технология, мультимедиа технология, модульно-рейтинговая технология.

A. Lopukhina*Vologda State University*

ON THE QUESTION OF THEORETICAL AND PRACTICAL INTEGRATION AT LESSONS OF PHYSICAL CULTURE ON THE BASIS OF INTRODUCTIONS OF THE TRAINING TECHNOLOGIES IMPROVING THE LEVEL OF STUDENTS' SPORTS EDUCATION

Abstract. The question of integrative organization of educational process of the subject "Physical Culture" based on the application of innovative educational technologies is considered. The technologies mentioned integrate in their content the training process and monitoring the students' theoretical and practical readiness. Modernization of the modern system of sports education is aimed at the improvement of students' personal self-education on the subject, therefore the integrative character of the physical culture class, including interrelation of theoretical and practical forms of work, take an important place in students' intellectual development.

Key words: subject "Physical Culture", integration, educational technologies, test technology, multimedia technology, modular and rating technology.

В большом энциклопедическом словаре интеграция рассматривается как «понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию; процесс по сближению и связи наук, происходящий наряду

© Лопухина А.С., 2015.

с процессами их дифференциации». Согласно И.Д. Звереву и В.Н. Максимо-ву, «интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном курсе разных элементов учебного предмета, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, в раскрытии учебных проблем» [2]. Таким образом, интеграция возникает в случае, когда имеются ранее в чем-то разобщенные элементы; есть объективные условия для их объединения; объединяются они не суммативно и рядоположенно, а посредством синтеза. Результатом такого объединения является система, обладающая свойствами целостности.

Актуальность интеграции специальных знаний и умений при обучении школьников предмету «Физическая культура» обусловлена целым рядом ее предназначений: является способом многостороннего рассмотрения объекта познания в его целостности; представляет более высокую ступень изучения внутрипредметных и межпредметных связей; открывает новые возможности интегрированных учебных дисциплин; это средство и среда интеграции различных педагогических систем.

Достижение целей физкультурного образования школьников с опорой на современные технологии обучения возможно при целостном представлении о физической культуре. Недостаточный уровень интеграции знаний и практических умений препятствует комплексному использованию полученных знаний. Бытует мнение, что ученик получил знания в области фи-

зической культуры, если он выполнил физическое действие, используя эти знания. Физкультурные знания существуют в неразрывной связи с физическим действием. Полноценное усвоение специальных знаний в области физической культуры предполагает формирование познавательной деятельности обучающихся с применением специфических приемов обучения. Одним из специфических приемов обучения может являться технология интеграции в учебном процессе. Интегративность уроков физической культуры может проявляться в сочетании теоретической и практической деятельности обучающихся при получении ими специальных предметных знаний, формирующих их логическое мышление, позволяющее осмыслить, получаемое ими знание о двигательном действии. В традиционной форме проведения урока физической культуры учителем предметником практически не проводятся уроки по теории, которые предусмотрены программой по предмету. Учителя практики не придают теоретическим занятиям той важности, которую они несут. Многие из них стремятся к повышению двигательной активности обучающихся на уроке, не учитывая при этом интеллектуальной и физической связи, которая и является главным мотивирующим фактором активности. Результаты педагогических исследований П.К. Дуркина, М.П. Лебедевой, Н.Н. Кисапова показывают, что, если в процессе обучения не добиваться понимания сути физкультурных знаний, это снижает интерес обучающихся к занятиям [1; 3]. Установлено, что нельзя заботиться о двигательной деятельности на уроке, не заботясь о знании, в которое эта

деятельность включена. При изучении двигательного действия необходимо думать не о количестве изученных движений, а об усвоении основных знаний и о формировании видов познавательной деятельности.

При организации учебного процесса по предмету «Физическая культура» следует учитывать интегративные связи теоретических знаний и практических умений при самостоятельной работе обучающихся на уроке. Особенностью такого учебного процесса по усвоению предметного материала является проявление активности обучающихся. Управлять процессом усвоения действий можно только через управление знаниями, поэтому необходимо заранее определить, с какой целью они усваиваются. Цель усвоения специальных знаний по физической культуре связана с умением и навыками, в которых эти знания будут проявляться.

Таким образом, интеграция обеспечивает последовательное усвоение обучающимися парадигмы знаний о сущности физической культуры, систематическое пополнение и углубление их, а также овладение принципами их рационального использования. Внедрение технологии интеграции в физкультурную образовательную деятельность школьников способствует созданию у них социально-культурной среды, в которой можно более полно реализовать свои способности, воспитывая сознательную потребность в физическом совершенстве.

Целью, проведенного нами педагогического исследования является обоснование эффективности интегративного процесса обучения школьников предмету «Физическая культура».

Объектом нашего исследования стали образовательные технологии, которые в традиционном применении имеют только один аспект использования. Например, тестовая технология используется как проверочная форма обучения, определяющая текущие и итоговые срезы знаний обучающихся. Модульно-рейтинговая технология тоже традиционно используется как проверочная форма обучения, где определяются выполненные и невыполненные учеником кредиты рейтинга. Мультимедиа технология традиционно используется как средство подачи теоретического материала на уроке. В нашем педагогическом исследовании данные образовательные технологии имеют инновационную направленность. Они используются не только для проверки полученных знаний обучающимися, но и обучают школьников умению вести самоконтроль за полученными знаниями. Обучают самостоятельно находить необходимые физкультурные знания и самостоятельно организовываться на уроке. Таким образом, благодаря интегративности контролирующих и обучающих образовательных компонентов используемых в нашем исследовании инновационных технологий у респондентов экспериментальной группы вырос уровень интереса к уроку. Результаты таковы:

- больше всего процентов положительной динамики (97 %) показали ученики начальной школы при применении на уроках физической культуры мультимедиа технологии;

- у учеников среднего школьного звена процент положительной динамики показан в равных соотношениях – 93 % и при применении на уроках те-

стовой технологии, и при применении мультимедиа технологии, и при модульно-рейтинговой технологии;

– ученики старшего школьного звена больше положительной динамики (100 %) показали при применении на уроках физической культуры тестовой и мультимедиа технологии.

Организованный нами учебный процесс по предмету «Физическая культура» на основе инновационных образовательных технологий, интегрирующих в своем содержании теоретические и практические аспекты обучения, позволил улучшить и показатель интеллектуального роста обучающихся. Результаты следующие:

– доля интеллектуального роста респондентов экспериментальной группы начального школьного звена выросла на 51 % при обучении по тестовой технологии (в контрольной группе на 7 %), респондентов среднего школьного звена на 36 % (в контрольной группе на 12 %), респондентов старшего школьного звена на 40 % (в контрольной группе на 10 %);

– доля интеллектуального роста респондентов экспериментальной группы начального школьного звена при обучении по мультимедиа технологии возросла на 30 % (в контрольной группе на 6 %), респондентов среднего школьного звена на 40 % (в контрольной группе на 4 %), респондентов старшего школьного звена на 32 % (в контрольной группе на 4 %);

– доля интеллектуального роста респондентов экспериментальной группы начального школьного звена при обучении по модульно-рейтинговой технологии возросла на 40 % (в контрольной группе на 10 %), респондентов среднего школьного звена на 59 % (в контроль-

ной группе на 11 %), респондентов старшего школьного звена на 37 % (в контрольной группе на 11 %).

В ходе педагогического исследования по апробации инновационных образовательных технологий нами был проведен анкетный опрос среди учителей физической культуры общеобразовательных организаций города Вологды. Анкетный опрос выявил отношение учителей к применению современных образовательных технологий. Результаты следующие:

Мнение учителей разделилось во взгляде на возрастной период, наиболее эффективный к применению на уроках той или иной образовательной технологии. По субъективному мнению учителей видно, что:

– *тестовая технология* эффективна в усвоении в возрастном периоде: школьников начального звена на 30 %, среднего школьного звена – 65 %, старшего школьного звена на 88 %;

– *мультимедиа технология* эффективна в усвоении возрастного периода школьников: начального школьного звена – 92 %, среднего школьного звена – 80 %, старшего школьного звена – 61 %;

– *модульно-рейтинговая технология* эффективна в усвоении возрастного периода школьников: начального школьного звена – 15 %, среднего школьного звена – 77 %, старшего школьного звена – 69 %.

В своих ответах учителя указывают, что тестовую технологию эффективней применять в процессе обучения школьников старших классов, мультимедиа технологию эффективно применять уже с начального школьного звена, а модульно-рейтинговую технологию – со среднего школьного звена.

Таким образом, учитывая результаты проведенного педагогического исследования, направленного на обоснование эффективности интегративного учебного процесса по предмету «Физическая культура», основанного на применении современных образовательных технологий, интегрирующих теоретические и практические компоненты обучения школьников предмету, можно сделать умозаключение:

- решить проблему низкого уровня качества физкультурного образования школьников возможно при интегративной организации учебного процесса обучения школьников предмету «Физическая культура», что позволит повысить их личностную мотивацию к предмету и тем самым улучшить качество физкультурной образованности;
- интегративность учебного процесса обеспечивается взаимосвязью

обучающих и контролирующих компонентов содержания образовательных технологий, включенных в организацию учебного процесса предмета «Физическая культура», и решением задач технологичности обучения с учетом возрастной характеристики обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дуркин П.К., Лебедева М.П. К проблеме изучения мотивационно – потребностной сферы школьников и студентов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. М., 2005. № 6. С. 48–52.
2. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. Педагогика. М., 1981. 160 с.
3. Кисапов Н.Н. Формирование интереса школьников к физической культуре и спорту : учеб. пособие. Чебоксары, 2009. 127 с.

УДК 376.42

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-71-77

Маркова Т.В.*Московский государственный областной университет*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая работа по формированию образовательных компетенций обучающихся с нарушением интеллекта в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта для умственно отсталых детей. Приводится краткое описание компонентов данной педагогической работы – целевого, содержательного, технологического и результативного. Автор определяет педагогические условия эффективного формирования образовательных компетенций школьников с нарушениями интеллектуального развития в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Ключевые слова: специальная педагогика, компетентностный подход, компетенции, школьники с нарушением интеллекта, школа VIII вида.

T. Markova*Moscow State Regional University*

INTELLECT DISORDERED STUDENT'S EDUCATIONAL COMPETENCY FORMATION

Abstract. The article considers the pedagogical work on intellect disordered student's educational competency formation according to the Federal State Educational Standard requirements for mentally retarded children. The brief summary of the mentioned pedagogical work's stages such as directed, informative, process and effective (result) stages is described. The author specifies the pedagogical environments for the intellect disordered student's educational competency formation in response to the special VIII type school.

Key words: special education, competence approach, competencies, students with intellectual disabilities, school type VIII.

Одним из приоритетных направлений развития отечественного образования, в том числе и специального, является компетентностный подход, предполагающий формулировку целей и результатов обучения в виде совокупности компетенций, которыми должны обладать обучающиеся [3; 5; 6; 7]. Так, А.А. Дмитриев отмечает влияние сформированности компетенций

у детей с ограниченными возможностями здоровья как на качество специального образования, так и на процесс социализации личности обучающихся [1; 2].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) для умственно отсталых детей можно выделить две группы компетенций, как результата освоения ребенком данной категории

адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) общего образования – социально-личностные (личностные результаты) и образовательные компетенции (предметные результаты) [5]. А.А. Дмитриев выделяет следующие социально-личностные компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья: интеллектуально-познавательную, коммуникативную, здоровьеразвивающую, семейную, гендерную, эмоциональную и предпрофессиональную [1; 2].

Образовательные компетенции предполагают освоение ребенком с нарушениями интеллектуального развития образовательных областей, выделенных в ФГОС для умственно отсталых детей [5]:

- язык и речевая практика
- математика
- естествознание
- человек
- искусство
- физическая культура
- технология

Например, результаты освоения обучающимися образовательной области «Естествознание» выражаются в сформированности у них естествоведческой компетенции – способности применять имеющиеся естествоведческие умения и знания о мире живой и неживой природы, о взаимоотношениях человека и природы, а также успешно взаимодействовать с окружающей природной средой в конкретных природных и климатических условиях [4].

В современной специальной педагогике рассматриваются определение, типология и технологии проектирования ключевых компетенций школьников с нарушением интеллек-

та (А.А. Дмитриев, Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева, Т.В. Шевырева и др.). Однако на сегодняшний день недостаточно раскрыты структура и процесс формирования образовательных компетенций школьников с умственной отсталостью, отсутствует единый подход к пониманию сущности данного педагогического процесса.

В структуре образовательной компетенции обучающихся с нарушениями интеллектуального развития мы выделяем три тесно взаимосвязанных компонента: мотивационный (осмысление и осознание компетенции как значимой), когнитивный (сформированность системы предметных представлений и начальных логических операций), деятельностный (решение жизненных задач, связанных с использованием осваиваемой компетенции) [8; 10].

На наш взгляд, специальная педагогическая работа, направленная на формирование образовательных компетенций умственно отсталых школьников, должна включать ряд взаимосвязанных компонентов: целевой, содержательный, технологический и результативный (рис. 1).

Содержательной основой специально организованного педагогического процесса формирования данных компетенций умственно отсталых обучающихся является развитие их академического и жизненного компонентов, а также, развитие мотивации и грамотности педагогов и родителей в вопросах формирования образовательных компетенций детей.

Технологический компонент предлагаемой модели включает последовательность, целесообразность, преемственность, оптимальное сочетание



Рис. 1. Модель педагогической работы по формированию образовательных компетенций умственно отсталых школьников

различных форм, методов, приемов и средств педагогической деятельности в выделенных нами направлениях.

При реализации первого направления (развитие компонентов образовательных компетенций обучающихся) предполагается преемственность и непрерывность формирования данных компетенций в урочной и внеурочной деятельности в образовательном процессе (проектная деятельность, факультативы и т.п.); оптимальное сочетание различных форм и методов работы (проектная деятельность, компетентностно-ориентированные уроки, экскурсии и т.п.).

Для развития *мотивационного* компонента образовательной компетенции используются методы и приемы стимулирования и мотивации познавательной деятельности, проявления компетенции и формирования ценностного отношения учащихся к природе (выбор учениками задания или вида деятельности; формулирование цели урока, учитывая жизненное значение изучаемого материала для социализации школьников; использование проектной деятельности как формы сотрудничества детей с одноклассниками и взрослыми и др.).

Для развития *когнитивного* компонента образовательной компетенции используются различные методы и приемы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности умственно отсталых школьников (работа с книгой, сюжетный и иллюстративный рассказы, использование дидактических стихов, наблюдение, моделирование, опыты, работа в образовательной среде школьного музея и др.). Учитель создает учебные ситуации и обеспечивает каждому уча-

щемуся необходимый темп работы, учитывая как сформированность когнитивного компонента компетенции, так и индивидуальные особенности восприятия информации ребенком; направляет учебную деятельность детей на разные уровни сформированности системы представлений и развития начальных логических операций.

Развитие *деятельностного* компонента компетенции осуществляется путем использования методов контроля и самоконтроля. Так, например, организация активной самостоятельной работы учащихся в процессе выполнения ими компетентностно-ориентированных заданий или решение ситуационных задач, которые требуют использования знаний за пределами учебной ситуации. В условиях компетентностно-ориентированной образовательной среды умственно отсталые младшие школьники в различных пространствах (например, учебный кабинет, сенсорная комната, живой уголок, учебно-опытный участок, школьный музей, библиотека и др.) осуществляют разные виды деятельности, реализовывая компетенцию в различных аспектах ее проявления.

Основной организационной формой работы является компетентностно-ориентированный урок – урок, на котором создаются условия, способствующие формированию и развитию компетенций у учеников посредством выполнения ими разнообразной практической деятельности, соответствующей уровню их психофизических возможностей и личностным особенностям.

Наибольшими возможностями для формирования и развития компетенций учащихся, на наш взгляд, облада-

ет проектная деятельность, органично вписывающаяся как в урочную, так и внеурочную формы организации школьного процесса. Проектная деятельность повышает эффективность процесса формирования образовательных компетенций умственно отсталых школьников за счет повышения их мотивации к освоению академических знаний путем создания условий, лично значимых для обучающихся с нарушением интеллекта; в ходе выполнения проекта происходит как проявление и развитие сформированных компетенций, так и формирование новых [8; 9].

Решение задач второго направления (повышение мотивации и грамотности педагогов и родителей в вопросах формирования образовательных компетенций обучающихся) осуществляется в ходе педагогической деятельности в форме индивидуальных и коллективных мероприятий – консультаций, бесед, мастер-классов; путем привлечения педагогов и родителей к организации и участию во внеклассных мероприятиях предметной направленности, проектной деятельности.

В связи со спецификой компетенции как результата обучения и воспитания учащихся, успешность процесса формирования образовательных компетенций умственно отсталых школьников предполагает комплексное воздействие на личность ребенка и обеспечивается специальными педагогическими условиями:

- осуществлением преемственности и непрерывности процесса формирования компетенций в урочной и внеурочной деятельности;
- использованием индивидуально-дифференцированного подхода в

процессе педагогической работы с учетом уровня сформированности компетенции и индивидуальных особенностей умственно отсталых школьников, условий их обучения и воспитания в образовательном учреждении и семье;

- проведением комплекса мероприятий, направленных на обеспечение мотивации формирования образовательных компетенций обучающихся у участников образовательного процесса (школьников, педагогов, родителей);

- созданием компетентностно-ориентированной образовательной среды как совокупности специально организованных психолого-педагогических условий, позволяющих комплексно воздействовать на личность умственно отсталого школьника и способствующих формированию различного уровня компетенций учащихся.

Мы выделяем три структурных компонента компетентностно-образовательной среды специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида: технологический (педагогическое обеспечение процесса формирования образовательных компетенций на основе осуществления ребенком различных видов практико-ориентированной деятельности), социальный (эффективное взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса – педагогами, родителями, обучающимися) и пространственно-предметный (наличие различных пространств, в которых ученики могут проявлять компетенции в различных вариантах взаимодействия с окружающей средой).

Результативный компонент предлагаемой модели предполагает сфор-

мированные образовательные компетенции у школьников, которые оцениваются по выделенным критериям и показателям соответственно к каждой образовательной области по уровням: достаточный, сниженный, низкий, критический.

Система оценки сформированности компетенции предусматривает как фиксацию значимых результатов деятельности обучающихся (анализ портфолио, проектный продукт, наблюдение за учащимся и др.), так и выполнение школьниками различных диагностических заданий, тестов, решение ситуационных задач.

Проведенная нами специальная педагогическая работа, направленная на формирование естествоведческой компетенции умственно отсталых обучающихся с учетом выделенных педагогических условий и компонентов, позволила констатировать качественные и количественные изменения уровня сформированности данной образовательной компетенции у младших школьников с нарушением интеллекта. Эффективность формирования образовательных компетенций у умственно отсталых учащихся обеспечивается за счет соединения рационального и эмоционального в процессе обучения, представления и применения полученных результатов практической деятельности школьников; проведения компетентностно-ориентированных уроков как основной формы организации учебно-воспитательного процесса; использования проектной деятельности; компетентностно-ориентированных заданий, графической деятельности для рефлексивной диагностики и практико-ориентированной деятельности

учеников; непрерывного расширения информационного пространства учащихся в условиях образовательной организации и вне ее (привлечение родителей и ближайшего окружения).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дмитриев А.А. К вопросу моделирования профессиональных компетенций бакалавра специального (дефектологического) образования // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 98–104.
2. Дмитриев А.А. Структурные характеристики социально-личностных компетенций детей с ограниченными возможностями здоровья как оценочные критерии качества специального образования // Специальное образование. 2014. № 3. С. 12–20.
3. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2013. 42 с.
4. Маркова Т.В., Шевырева Т.В., Костенкова Ю.А. Компетентностный подход в образовании учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Наука и школа. 2014. № 1. С. 125–128.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт для умственно отсталых обучающихся (проект) [Электронный ресурс]. URL: http://fgos-ovz.herztn.spb.ru/?page_id=134. (дата обращения: 01.05.2015).
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями, вступившими в силу 06.05.2014. СПб., 2014. 240 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
8. Шевырева Т.В., Маркова Т.В. Естествоведческие компетенции учащихся младших классов специальной (кор-

- рекция) школы VIII вида // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 4. С. 102–107.
9. Markova T.V. Using the Project Activity During the Formation of Natural Science Competence in Mentally Retarded Pupils // Young Scientist USA. Education. 2014. P. 114–116.
10. Spencer L.M., Spencer S.M., Competence at work: models for superior performance. New York., 1993. 129 p.

УДК 37.032.

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-78-83

Синева Л.С.*Московский государственный областной университет*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ СЕТИ ИНТЕРНЕТ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье поднимается проблема формирования ключевых образовательных компетенций старшеклассников, имеющая центральное значение в современном образовании. Представлена модель формирования вышеуказанных компетенций средствами сети Интернет в условиях общеобразовательной школы. Рассматриваются подходы, методы, способы формирования ключевых образовательных компетенций старшеклассников, этапы реализации модели, результаты экспериментальной проверки применения разработанной педагогической модели в учебно-образовательном процессе учащихся 10 классов.

Ключевые слова: ключевые образовательные компетенции, моделирование, педагогическая модель, педагогический потенциал, экспериментальная работа.

L. Sineva*Moscow State Regional University*

THE MODEL OF KEY EDUCATIONAL COMPETENCES FORMATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH THE INTERNET AND THE RESULTS OF ITS IMPLEMENTATION

Abstract. The article raises the problem of key educational competences formation of high school students, which has great importance in modern education. The model of forming the above competencies by means of the Internet resources in a comprehensive school is given. The approaches, methods, and forms of formation of senior schoolchildren's key educational competences are studied. The stages of the model implementation, as well as the results of its experimental verification in the teaching-learning process of pupils 10th grade are given.

Key words: key educational competences, modeling, pedagogical model, pedagogical potential, experimental work.

В условиях информационного общества особое значение для личности приобретает успешное овладение ключевыми компетенциями, связанными с поиском и обработкой необходимой информации, взаимодействием с информационными системами различного уровня. Человек должен приобретать знания самостоятельно, обновлять их, т.е. учиться всю жизнь. Это потребность общества, системы образования и личности школьника. Анализ педагогических исследований в области формирования ключевых компетенций показал, что

© Синева Л.С., 2015.

вопрос недостаточно освещен в отношении учащихся старшей школы, хотя в этот период обучения возможно скорректировать у выпускников уровень сформированности вышеназванных компетенций до требований ФГОС. Стремление найти пути решения указанной проблемы определили цель исследования, которая в теоретическом плане состоит в разработке модели процесса формирования ключевых образовательных компетенций старшеклассников при работе с Интернет-ресурсами, в практическом – в определении содержания и методов такого формирования.

Согласно словарю-справочнику современного общего образования [4, с. 233], моделирование представляет собой воспроизведение педагогических и психологических явлений при помощи идеальных моделей. Работая с построением модели, мы опирались на многообразие подходов и принципов, разработанных современной педагогической наукой. Основанием модели выбраны метапредметный и деятельностный подходы. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту общего образования (2012 г.), учащиеся должны использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, систему ценностных ориентаций для решения теоретических и практических задач, которые возникают в реальной жизни [5]. Использование метапредметного подхода в формировании ключевых компетенций позволяет старшеклассникам освоить метапредметные понятия и обобщить способы действий с предметами, понятиями, схемами, моделями и т.д. Деятельностный подход обеспечивает формирование готовно-

сти обучающихся к самообразованию и саморазвитию за счет самостоятельной исследовательской деятельности.

В процессе исследования мы пришли к убеждению, что формирование ключевых образовательных компетенций должно базироваться на комплексном развитии структурных компонентов этих компетенций с использованием педагогического потенциала сети Интернет. Под педагогическим потенциалом мы подразумеваем резерв возможностей, направленных на формирование личности в условиях ее воспитания, обучения и образования. Работа с большими объемами неоднородной информации по разным учебным предметам должна расширить кругозор учащихся, воздействуя на когнитивный компонент компетенций. Высокая наглядность ресурсов за счет рисунков, схем, видео- и аудиоматериалов, имитационных моделей должна активизировать обобщающе-аналитическую деятельность, развить визуальную культуру старшеклассников. Разнообразные тренажеры и виртуальные конструкторы, позволяя отрабатывать навыки работы с информационными объектами, овладевать приемами творческой и исследовательской деятельности, должны обеспечить развитие функционального компонента ключевых образовательных компетенций. Порталы и сайты, отражающие ценностные ориентации различных социальных групп, могут способствовать развитию психологического и социального компонентов ключевых образовательных компетенций, формируя у старших школьников ценностные ориентации, навыки общения в виртуальной среде, толерантность, критичность по отношению к

себе и окружающим. Поиск и использование ресурсов должны способствовать формированию у учащихся готовности к самообразованию, умения определять цели и планы деятельности и самостоятельно анализировать, контролировать и корректировать ее.

Анализ сущности моделирования в педагогических исследованиях позволяет сконструировать модель формирования ключевых образовательных компетенций как систему находящихся во взаимосвязи и обуславливающих функционирование друг друга целевого, содержательного, процессуального и контрольно-диагностического компонентов [3, с. 54].

Целевой элемент модели предполагает развитие структурных компонентов ключевых образовательных компетенций. Старшеклассники приобретут навыки работы с информацией, у них будут сформированы коммуникативные умения, социально поощряемая система ценностей, полиаспектная картина мира, готовность к самообразованию.

Содержательный элемент предлагаемой модели включает принципы ее реализации, функции, содержание, согласованные с целями и задачами. Принцип системности, последовательности требует усвоения знаний в определенном порядке на основе понимания и взаимосвязи. Принцип связи теории с практикой обеспечивает исследование проблем в тесной связи с показом важнейших путей их использования в жизни. В этом случае у обучающихся вырабатывается научный взгляд на жизненные явления, формируется научное мировоззрение. Подбор учебного материала в предлагаемой модели осуществляется на

основе метапредметности и практической значимости.

Содержательный компонент модели определяет ее процессуальный элемент, который реализуется в виде форм и методов, направленных на формирование познавательных, логических, коммуникативных, регулятивных учебных действий: 1) консультирование (объяснение, беседы, обучение по алгоритму); 2) семинары (поисковые беседы, проекты, кейс-метод); 3) практикумы (лабораторные работы, поисковые беседы, познавательные игры); 4) кружковые занятия (учебные лекции, практические работы, метод управляемых открытий) – решение учебных задач на «ученическом» и «алгоритмическом» уровнях [1, с. 56].

Критерием результативности выступает уровень сформированности ключевых образовательных компетенций старшеклассников.

Экспериментальная работа по реализации модели формирования ключевых образовательных компетенций, базирующаяся на идее использования педагогического потенциала сети Интернет, проходила в общеобразовательных школах города Подольска. Внедрение разработанной модели проходило в несколько этапов.

На первом этапе осуществлялась подготовка педагогов, принимающих участие в экспериментальной работе по формированию ключевых образовательных компетенций учащихся. Были организованы семинары, круглые столы, мастер-классы, работа творческих групп. В ходе занятий педагоги овладевали метапредметным, деятельностью подходами, диагностическим инструментарием, осмысливали симптомы

интернет-зависимости у детей. В итоге каждый учитель представил следующие работы:

– информационный пакет, построенный в соответствии со спецификой преподаваемого предмета и включающий: 1) перечень и характеристики основных информационных ресурсов сети Интернет, обеспечивающих формирование знаний учащихся по конкретному учебному предмету. Критерии отбора: качество, полнота представленной информации, доступность и безопасность сайтов; 2) тезаурус по проблемам, которые будут включены в содержание заданий для учащихся (например, для учителей иностранного языка – страноведческий); 3) рекомендации по поиску и отбору нужной информации и особенностям ее визуального представления;

– программу кружковых занятий, содержание которой базировалось на интеграции учебных предметов, а выбор методов и приемов определялся задачей формирования ключевых образовательных компетенций.

На втором этапе преподаватели проводили кружковые занятия по ранее разработанным программам: «Основы общественных наук», «Основы естествознания». На занятиях кружка «Культура работы в сети Интернет» основное внимание уделялось теоретическим основам работы с MS PowerPoint, базовыми графическими редакторами, интернет-браузерами, российскими и мировыми поисковыми системами, интернет-сайтами; внимание старшеклассников акцентировалось на культуре работы в сети Интернет. На практических занятиях учащиеся отрабатывали умения и навыки поиска, оценки, отбора, интер-

претации, преобразования, передачи информации.

На третьем этапе, после проведенной педагогами кружковой работы, определялся уровень сформированности ключевых образовательных компетенций старшеклассников. С учетом выявленных проблемных зон в личностном, социальном и интеллектуальном развитии формировались мини-группы (4–6 человек) для выполнения задания в виде тематического проекта, создававшегося с обязательным использованием Интернет-ресурсов. Под руководством педагогов-предметников каждая группа учащихся создавала презентацию на метапредметной основе. Одним из требований к содержанию презентации являлось наличие на последних слайдах выводов по теме. В ходе выполнения задания десятиклассники получали консультации от педагогов-предметников.

Итоговый этап экспериментальной работы предусматривал проведение конференции, на которой старшеклассники выступали со своими проектами, повторную диагностику уровня сформированности ключевых образовательных компетенций и подведение итогов работы на педагогическом совете.

Результативность экспериментальной работы определялась на основе сравнения результатов контрольного этапа ($N = 100$) с данными констатирующего этапа ($N = 100$), полученными с помощью одних и тех же методов исследования. Изучение когнитивного компонента ключевых образовательных компетенций осуществлялось с помощью школьного теста умственного развития, функционального компонента – с помощью ШТУР и теста

творческой активности, социального и когнитивного компонентов – с помощью тестов творческой активности и ценностных ориентаций М. Рокича [2, с. 15]. Выбор этих методик был обусловлен их высоким коррекционным потенциалом и возможностью исследования разных аспектов личностного развития учащихся для последующего анализа уровня сформированности у них ключевых образовательных компетенций.

Исследованием установлены изменения, произошедшие в содержании когнитивного компонента ключевых образовательных компетенций учащихся. В среднем количество правильных ответов по методике ШТУР в субтестах «Осведомленность» в экспериментальной группе возросло на 5,0 %. Учащиеся экспериментальной группы лучше отвечают на вопросы по экономике, политике, культурологии, естествознанию по сравнению с учащимися контрольной группы.

Исследованием установлены изменения, произошедшие в содержании функционального компонента ключевых образовательных компетенций. Если на констатирующем этапе учащиеся контрольной и экспериментальной групп с одинаковой успешностью выполняли задания ШТУР на обобщение знаний и выявление закономерности числовых рядов, то на контрольном этапе в экспериментальной группе в субтестах «Обобщение» (часть 5) число правильных ответов составило 50, 84 % (на 6 % больше, чем на констатирующем этапе), в «Числовых рядах» (часть 6) – 78,53 % (на 6,53 % больше). Учащиеся экспериментальной группы лучше работают с большим и разнообразным объемом информации, выде-

ляют главное, формулируют выводы.

Суть изменений, произошедших в функциональном компоненте ключевых образовательных компетенций школьников, заключается в том, что старшеклассники экспериментальной группы лучше, чем учащиеся контрольной группы, справляются с заданиями, представленными в тесте творческой активности. Учащиеся экспериментальной группы лучше преобразуют объекты, находят новое применение знаниям, ориентированы на познание нового («чувство новизны»). Следствием изменений в функциональном компоненте стало развитие таких личностных качеств учеников, как нацеленность на общение, толерантность, критичность по отношению к себе и окружающим, готовность к диалогу в учебной, трудовой, политической деятельности, что свидетельствует и об изменениях в социальном компоненте ключевых образовательных компетенций учеников.

Исследованием установлены изменения, произошедшие в содержании психологического компонента ключевых образовательных компетенций. Суть таких изменений заключается в том, что у учащихся экспериментальной группы более значимыми стали ценности личной жизни (показатели: любовь, наличие хороших и верных друзей), ценности дела (аккуратность, исполнительность, образованность, эффективность в делах), ценности самоутверждения (образованность, эффективность в делах, твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения), индивидуалистические ценности (независимость, рационализм, твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения), конформистские (воспитанность,

самоконтроль, широта взглядов).

Исследованием установлено, что учащиеся с высоким и средним уровнем сформированности ключевых образовательных компетенций в экспериментальной группе больше, чем в контрольной.

Подводя итоги проведенной работы, мы пришли к следующим выводам:

1. Формирование ключевых образовательных компетенций происходит достаточно результативно при реализации модели, базирующейся на идее использования педагогического потенциала сети Интернет.

2. Формирование ключевых образовательных компетенций обеспечивается реализацией метапредметного и деятельностного подходов.

3. Формирование ключевых образовательных компетенций старшеклассников предполагает такую организацию внеурочной деятельности, в ходе которой учащиеся обобщают, систематизируют знания по различным учебным дисциплинам, находят этим знаниям практическое применение, отрабатывают умения и навыки работы в сети Интернет.

4. Формирование ключевых образовательных компетенций предполагает повышение педагогической

квалификации преподавателей школ. Основной задачей повышения квалификации педагогов является овладение знанием о том, как реализовать компетентный, метапредметный, деятельностный подходы к формированию ключевых компетенций старшеклассников; как конструировать и реализовать содержание процесса формирования таких компетенций средствами сети Интернет.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М : Педагогика, 1989. 192 с.
2. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое образование. 1998. № 1. С. 13–25.
3. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении образовательным процессом. М. : Педагогическое общество России, 1999. 427 с.
4. Тюмасева З.И., Богданов Е.Н., Щербак Н.П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. СПб, 2004. 464 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // Российская газета. 2012. 21 июня.

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.146

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-84-93

Акимова О.Б., Колегова Е.Д.

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет (г. Екатеринбург)*

О ПОДХОДАХ К СОЗДАНИЮ СИСТЕМЫ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕЙ СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные вопросы, связанные с подготовкой кадров высшей квалификации, с пониманием понятия «фонд оценочных средств» в современной педагогической литературе; предлагаются основные теоретико-методологические подходы к формированию фонда оценочных средств подготовки аспирантов. Охарактеризованы цели, функции и этапы формирования фонда оценочных средств. Анализируются проблемы оценки уровня сформированности компетенций аспирантов в условиях реализации ФГОС. Предлагаются подходы к проектированию оценочных средств, соответствующих компетентностной модели высшего образования. Определен перечень оцениваемых объектов; предложена система критериев и показателей качества подготовки на всех этапах обучения.

Ключевые слова: аспирантура, компетенции выпускника, оценочные средства, фонд оценочных средств, функции и этапы формирования фонда оценочных средств.

O. Akimova, E. Kolegova

Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg

ON THE APPROACHES TO CREATING AN ASSESSMENT TOOLS SYSTEM FOR IMPLEMENTING THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF THE THIRD STAGE OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The problematic issues, connected with training the personnel of the highest qualification, as well as with understanding the concept "fund of assessment tools" in modern pedagogical literature, are discussed in this article. It offers basic theoretical and methodological approaches to the formation of the fund assessment tools for postgraduate training. Aims, functions and stages of the fund assessment tools creation are described. The problems of

© Акимова О.Б., Колегова Е.Д., 2015.

assessing the level of graduate students' competence in the conditions of realization of the Federal State Educational Standards of new generation are analyzed. The approaches to designing assessment tools corresponding to the competence model of higher education are suggested. The list of evaluated objects is defined, the system of criteria and indicators of the educational quality at all stages of education are offered.

Key words: post-graduate course, graduate student's competences, evaluation tools, the fund of assessment tools, functions and stages of forming the fund of assessment tools.

Подписание Россией Болонской декларации привело к значительным изменениям в системе российского образования, активизировало научный поиск способов решения коренных проблем высшей школы. Поскольку в современных социально-экономических условиях работодателям нужна не квалификация как результат профессиональной подготовки, обеспечивающей наличие у выпускника определенных профессиональных умений и навыков, а профессиональная компетентность как совокупность знаний, умений и владений, сочетающихся с социальным поведением, способностью работать в группе, умением принимать решения и отвечать за их последствия, традиционная система подготовки кадров, в основе которой лежит знаниевая парадигма, себя исчерпала. Помимо этого, система образования должна формировать такие новые качества выпускника, как мобильность, гибкость, инициативность, способность к обучению через всю жизнь и др.

Реформа российского высшего образования, включающая структурную перестройку системы воспроизводства кадрового потенциала для экономики страны, реализацию компетентностно ориентированных образовательных программ, способствует внедрению в практику высшей школы инновационных образовательных технологий,

поиску новых форм оценивания учебных достижений и пр., что в конечном счете должно привести к сближению структуры и содержания высшего образования требованиям рынка труда и мировым тенденциям.

В соответствии с вступившим в силу с 1 сентября 2013 г. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [15] и в контексте Болонской декларации аспирантура закреплена в системе высшего образования в качестве третьей ступени образования. В связи с этим в настоящее время подготовка кадров высшей квалификации осуществляется по программам, реализующим компетентностно ориентированные ФГОС.

Компетентностная модель выпускника, заложенная в ФГОС третьей ступени образования и дополненная в основной профессиональной образовательной программе (ОПОП), содержит следующие группы компетенций: универсальные (надпрофессиональные) компетенции, не зависящие от конкретного направления подготовки, формирующие те качества личности, которые позволят выпускнику аспирантуры стать успешным в любой сфере деятельности; общепрофессиональные, определяемые направлением подготовки, овладение которыми позволит сформировать способность и готовность выпускника рационально действовать в будущей професси-

ональной деятельности; профессиональные компетенции, определяемые направленностью (профилем) программы аспирантуры в рамках направления подготовки.

Применительно к педагогическому образованию для выпускника направления подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» квалификация исследователя в соответствии с утвержденным ФГОС дополняется квалификацией преподавателя-исследователя, что позволяет научно-педагогическим кадрам высшей квалификации помимо глубокой теоретической подготовки сформировать готовность к активной исследовательской и преподавательской деятельности.

Исследованию проблем, связанных с совершенствованием процесса подготовки кадров высшей квалификации, повышением его качества, посвящено достаточно много работ. В публикациях В.И. Байденко, М.Б. Гитмана, С.А. Писаревой, Н.А. Селезневой, В.П. Шестака и др. представлены результаты анализа современных тенденций развития и совершенствования подготовки научно-педагогических кадров в российских и зарубежных университетах, содержатся предложения по ее совершенствованию. В частности, в работе С.А. Писаревой [11] исследуются факторы, которые в современных условиях в значительной степени влияют на проектирование содержания подготовки, отвечающего потребности формирования исследовательской квалификации выпускника аспирантуры. К ним, по мнению авторов публикации, относятся: проблемы, связанные с развитием постиндустриального общества, все чаще называемого «обществом знаний», в котором

успешность личности определяется ее компетенциями; научный прогресс и, в частности, развитие научных представлений о сущности образования; изменения, происходящие в высшей школе, новые запросы в профессиональной деятельности преподавателя вуза.

При этом под исследовательской компетентностью авторы [6] понимают интегральную характеристику личности, определяющую способность обучающегося решать научные проблемы с учетом теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности. Решение этой задачи требует существенного пересмотра содержания образования, методов обучения и традиционных контрольно-оценочных систем.

В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе приводятся результаты исследований, связанных с внедрением компетентностного подхода (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Н.А. Селезнева и многие другие), совершенствованием оценочной деятельности подготовки обучающихся (В.П. Беспалько, В.А. Болотов, Б. Блум, В.И. Звонников, Н.Ф. Ефремова, М.Б. Челышкова и др.). Анализ отечественной научно-педагогической литературы по вопросам, связанным с внедрением компетентностного подхода в практику высшей школы, показал, что в этих условиях повышение качества высшего образования обеспечивается [13]: ориентацией процесса обучения на результаты образования и новой формой их представления в виде дескрипторного опи-

сания приобретаемых выпускником компетенций (требуется ясное определение задач и целей образования, релевантных критериям оценки, которые должны быть достигнуты); вариативностью сроков обучения (подчеркивается необходимость стартового анализа возможностей личности, выработки «индивидуальных образовательных маршрутов», что гарантирует достижение заданных результатов «субъективными» темпами); осуществлением непрерывного и многоаспектного контроля процесса достижения обучающимся запланированных в основных профессиональных образовательных программах результатов образования.

Для организации педагогического контроля и оценки учебных достижений обучающихся на каждом этапе формирования компетенций в обязанность вуза входит создание *фонда оценочных средств* (ФОС), под которым понимается комплект методических и контрольных измерительных материалов, предназначенных для оценивания компетенций на разных стадиях обучения аспирантов, а также для аттестационных испытаний выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям соответствующего образовательного стандарта по завершению освоения ОПОП по определенному направлению.

В связи с тем, что ФГОСы третьей ступени образования ориентированы на компетентностную модель, традиционные формы обучения и контроля нельзя признать вполне достаточными для формирования компетенций и проверки успешности освоения аспирантами образовательной программы. Для обеспечения требований стан-

дарта оценивание должно быть организовано как *целенаправленный процесс выявления и оценки достигнутого обучающимся уровня сформированности компетенций* на каждом этапе обучения.

Анализ публикаций [1; 2; 4; 9; 13], связанных с исследованием подходов к разработке системы оценивания учебных достижений обучающихся, позволяет сделать вывод, что для решения этой задачи необходимо: определить перечень оцениваемых объектов – характеристик индивидуальных образовательных достижений, совокупность которых в достаточно полной мере может характеризовать *качество подготовки обучающихся*; сформировать систему критериев и показателей качества подготовки на всех этапах обучения; разработать оценочные средства, позволяющие установить уровень сформированности той или иной компетенции.

Определение перечня оцениваемых объектов. Решение данной задачи связано с уточнением термина «качество образования».

В статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) качество образования определено как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень до-

стижения *планируемых результатов* образовательной программы [15], зафиксированных в ФГОС в виде перечня универсальных и общепрофессиональных компетенций и дополненных в ОПОП профессиональными компетенциями.

Поскольку при дисциплинарной организации процесса обучения компетенция формируется в результате освоения целого ряда дисциплин, под термином «планируемые результаты обучения» в рамках конкретной предметной области будем понимать четкие формулировки того, что, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании процесса обучения по конкретной дисциплине и как он будет демонстрировать свое достижение [1].

Как показано в работах [5; 7; 8; 14], для выявления перечня оцениваемых объектов необходимо, выстроив иерархию целеполагания, разделить (декомпозировать) компетенции по предметному и деятельностному признакам на составляющие (компоненты), каждая из которых может формироваться в определенных элементах учебного плана (циклах, дисциплинах, практиках и т.п.). При этом каждая составляющая компетенции должна достаточно полно описывать отличительные признаки своего проявления на всех этапах ее формирования обучающимися в рамках конкретной дисциплины в виде *планируемых результатов обучения*, под которыми понимается *четкая формулировка того, что, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании процесса обучения* [1; 2]. Планируемые

результаты обучения должны, с одной стороны, соответствовать сути измеряемого параметра, а с другой – выражаться в простых и однозначных терминах, чтобы они были понятны обучающимся, преподавателям, работодателям и внешним экспертам.

Для выполнения данного требования результаты обучения следует описывать таким образом, чтобы их можно было реально измерить и оценить. Для выражения того, что должно быть достигнуто обучающимся и как будет это достижение подтверждаться, используется технология написания результатов обучения в терминах *дескрипторов*, определяющих общие требования к *знаниям и представлениям, умениям и навыкам*, а также *компетенциям* на различных стадиях обучения обучающихся [2].

Как показано в работах [10; 16], при написании планируемых результатов обучения целесообразно использовать известную таксономию Б. Блума [17], в которой предложена классификация учебно-познавательной деятельности обучающихся от простого воспроизведения фактов до процесса анализа и оценки. Поскольку таксономия Б. Блума обеспечивает готовую структуру и список глаголов, можно утверждать, что ее использование – это ключ к успешному написанию результатов обучения.

Дескрипторное представление результатов обучения позволяет: методически грамотно избрать стратегию обучения, которая отвечает запланированным результатам обучения и способствует успешному их достижению (аспирантами); определить методы и формы обучения; подобрать соответствующие запланированным

результатам образовательные технологии, разработав для их применения *оценочные средства* и соответствующие им *критерии оценивания*.

Особо подчеркнем, что при планировании результатов обучения по дисциплинам учебного плана, как и проектировании ОПОП в целом [3], необходимо следовать принципу преемственности, отражающемуся на трех уровнях высшего образования – бакалавриате, магистратуре и аспирантуре. Так, например, в ходе обучения на первой ступени высшего образования направления подготовки 051000 «Профессиональное обучение» студент овладевает готовностью к проектированию форм, методов и средств контроля результатов обучения в образовательном процессе (ПК-23). Магистрант этого же направления подготовки развивает данную компетенцию до уровня, предполагающего способность и готовность к проектированию системы оценивания результатов обучения и воспитания (ПК-18). Выпускник аспирантуры развивает компетенции, связанные с анализом образовательной деятельности до уровня, предполагающего способность осуществлять экспертную оценку образовательных организаций с целью разработки рекомендаций по повышению качества образования и проектирования программы их развития (ОПК-7). Использование принципа преемственности позволит вычленить главные элементы содержания образования, установить межпредметные связи, исключить дублирование учебного материала.

Достижение обучающимся запланированных результатов обучения по всем элементам образовательной программы в совокупности должно обе-

спечить ему по завершении обучения тот уровень развития компетенций, который был заявлен при разработке ОПОП как ее основная цель.

Разработка системы критериев и показателей оценки учебных достижений аспирантов. В стандарте отражено, что учебные достижения обучающихся в условиях реализации компетентностного подхода оцениваются с помощью опубликованных критериев, положений и процедур, применяемых преемственно и согласованно на всех этапах учебного процесса.

Как показал анализ педагогических исследований, посвященных вопросам оценки учебных достижений обучающихся, проблема определения и обоснования критериев и показателей занимает особое место в практической деятельности вузов и представлена достаточно широко.

В качестве критерия оценки учебных достижений обучающихся прием меру его соответствия запланированным результатам обучения, т.е. описание того, *что* готов выполнять обучающийся, чтобы продемонстрировать достижение того или иного результата обучения.

Количественной мерой качества освоения аспирантами учебного материала дисциплины можно считать уровень их учебных достижений. При этом использование дескрипторов приводит к разбивке требований на несколько частей – уровней и, как рекомендуется в исследованиях [5; 10], чаще на три, соответствующие принятым в вузе традиционным «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично».

Назначение уровней планируемых результатов обучения необходимо для:

- 1) выстраивания на их основе этап-

ности обучения за счет постепенного повышения сложности задач, которые самостоятельно способны решать обучающиеся; 2) последующего оценивания и сопоставления планируемого и достигнутого результата обучения по уровням освоения с целью последующей количественной (или качественной) оценки учебных достижений.

Реализация такого подхода к формулировке результатов обучения позволяет разработать эталон полного усвоения изучаемого учебного материала, в котором планируемые результаты обучения могут быть представлены в виде матрицы, горизонтальные строки которой представляют собой основные этапы процесса усвоения учебного материала дисциплины, а по вертикали – уровни его усвоения (например, от высшего к низшему). Наличие эталона позволяет преподавателю на этапе контроля объективно оценить уровень учебных достижений обучающегося и, при необходимости, осуществить корректировку его движения к цели.

Таким образом, использование дескрипторов позволяет определить количество уровней (этапов формирования) и общие требования к знаниям и представлениям, умениям и навыкам на различных уровнях.

Оценка соответствующих показателей знаний, умений, навыков не вызывает затруднений, так как является достаточно проработанной. Оценка показателей личностных качеств более проблематична, поскольку зависит от применяемых образовательных технологий и полноты отобранных для оценивания личностных качеств.

Следует заметить, что формы представления каждой компетенции через

возможные уровни ее достижения обучающимся с указанием соответствующих этому уровню результатов обучения и дескрипторов (показателей успешности достижения результатов обучения) могут быть самыми различными (паспорта компетенций, карты компетенций, матрицы, текстовые описания). Важно, чтобы «проработанная» на этапе проектирования образовательной программы и осознанная коллективом преподавателей компетенция выпускника легла в основу формирования рабочих программ дисциплин или других элементов образовательной программы.

Разработка критериев оценки каждого из установленных результатов обучения является основанием для выбора метода оценивания и затем определения видов учебной деятельности, технологии и организации учебного процесса, обеспечивающих формирование и развитие запланированного результата.

Разработка оценочных средств. Основное назначение оценочных средств (ОС) – установление в ходе испытаний факта соответствия (или несоответствия) уровня подготовки обучающихся на данном этапе обучения эталону.

Структура ФОС определена в приказе Минобрнауки России [12], в соответствии с которым *минимальный состав ФОС по учебной дисциплине* должен включать: перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения ОПОП; описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания; типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки зна-

ний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы; методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций.

В целом ФОС по учебной дисциплине должен обеспечивать соответствие: ФОС по соответствующему направлению подготовки; ОПОП и учебному плану соответствующего направления подготовки; рабочей программе дисциплины; образовательным технологиям, используемым при реализации процесса обучения в рамках данной учебной дисциплины; нормативным документам управленческой деятельности вуза.

Как правило, фонд оценочных средств создается поэтапно.

На *предварительном этапе*, как было показано выше, осуществляется формирование совокупности планируемых результатов обучения в конкретной предметной области в диагностируемой форме, обеспечивающей возможность и удобство оценки учебных достижений аспирантов.

На *основном этапе*, когда уже известны планируемые результаты обучения, которые должны продемонстрировать обучающиеся по окончании изучения дисциплины, требуется в первую очередь определить содержание оценочных средств. Для этого необходимо конкретизировать и, по возможности, детализировать заданные результаты обучения, отражающие не только целевые установки изучения дисциплины в целом, но и локальные цели, относящиеся к от-

дельным фрагментам той или иной учебной темы.

Детализация начинается со структурирования изучаемой предметной области при поэлементном анализе содержания. Учебный элемент (элемент оценивания) рассматривается при этом как содержательная единица предметного изучения, соответствующая такому достаточно крупному компоненту содержания, как понятие, теория, закон, закономерность, явление, факт, объект, метод и т.д.

Следующий шаг – подбор подходящих контрольно-измерительных материалов. В настоящее время существует достаточно много способов оценки знаний, умений и навыков обучающихся, включая их мотивацию и отношение к преподаваемым дисциплинам. Оптимальный путь формирования систем оценки качества подготовки обучающихся при реализации компетентностного подхода заключается в сочетании традиционных методов и средств проверки знаний, умений и навыков (контрольная работа, тест, программированный контроль, эссе, реферат и т.д.) и инновационных подходов (модульно-рейтинговая система, стандартизированный тест с творческим заданием, кейс-метод, деловая (ролевая) игра и т.п.), ориентированных на комплексную оценку формируемых компетенций. Однако в первую очередь должно выполняться соответствие поставленным целям обучения, поскольку неадекватная методика оценки может негативно сказаться не только на отношении к предмету, но и в дальнейшей профессиональной деятельности. При этом традиционные средства контроля следует постепенно совершенствовать в

русле компетентностного подхода, а инновационные средства адаптировать для широкого применения в вузовской практике.

На завершающем этапе создания ФОС для каждого оценочного средства разрабатываются методические материалы, состав которых зависит от формы контроля.

В целом как элемент обратной связи в структуре управления учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельностью аспиранта ФОС должен проектироваться таким образом, чтобы по результату входящих в его состав оценочных средств можно было бы судить об уровне сформированности заявленных к оцениванию компетенций.

Изложенный подход не ставит своей целью разработку технологии полной оценки уровня сформированности компетенций. Его основная цель – поиск механизмов управления качеством подготовки обучающихся. На данный момент он представляет собой достаточно реальную возможность формирования компетенций в рамках изучения учебной дисциплины за счет: проектирования компетентностно ориентированного содержания обучения по дисциплине (с учетом междисциплинарных связей); создания такой системы оценочных средств по изучаемой дисциплине, при которой каждый «заявленный» результат обучения возможно проконтролировать в процессе его формирования, измерить и оценить.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М., 2009. 536 с.
2. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М., 2012. 416 с.
3. Казанов Я.В., Толмачев С.О., Шелия А.В. Проект содержания образовательной программы аспирантуры для педагогических специальностей // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 1. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 73–77.
4. Колегова Е.Д. О планировании результатов обучения в рамках компетентностно ориентированных ООП // Научный диалог. 2014. № 2 (26): Педагогика. С. 91–101.
5. Колегова Е.Д. О подходе к оценке учебных достижений студентов в условиях реализации ФГОС // Акмеология профессионального образования: материалы 12-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 12–13 марта 2015 г. Екатеринбург, 2015. С. 197–210.
6. Лаптев В.В., Тряпицына А.П., Богословский В.И., Бендюкова Т.С., Писарева С.А. Подготовка кадров высшей квалификации: аспирантура в современном университете : Коллект. моногр. / Под общ. ред. В.В. Лаптева. СПб., 2005. 320 с.
7. Матушкин Н.Н., Пахомов С.И., Столбова И.Д. Формирование компетенций выпускника вуза на основе процессного подхода // Университетское управление: практика и анализ. 2011. №1. С. 58–63.
8. Матушкин Н.Н., Столбова И.Д. Методологические аспекты разработки структуры компетентностной модели выпускника высшей школы // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 24–29.
9. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе/ В.А. Богослов-

- ский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова, С.Е. Родионова, В.А. Тарлыков, А.А. Шехонин. М., 2007. 148 с.
10. Месхи Б.Ч., Ефремова Н.Ф., Шумская Н.Н. Оценка достижений студентов в рамках требований ФГОС ВПО: создание фонда оценочных средств вуза для системной аттестации обучающихся в условиях компетентностной модели : учеб.-метод. пособие. – Ростов н/Д., 2012. 104 с.
11. Писарева С.А. Проблемы содержания подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре современных университетов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2013. №158. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemny-soderzhaniya-podgotovki-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov-v-aspiranture-sovremennyh-universitetov> (дата обращения: 30.08.2015).
12. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержден приказом Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367.
13. Селезнева Н.А. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 3–9.
14. Столбова И.Д., Данилов А.Н. Инструментарий оценивания результатов образования при компетентностном подходе // Стандарты и мониторинг образования. 2012. № 4. С. 24–30.
15. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf. — 10.03.2014 (дата обращения: 31.01.2015).
16. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие. М., 2002. 432 с.
17. Bloom B.S., Masia B.B. and Krathwohl D.R. Taxonomy of Educational Objective Volume II: The Affective Domain. New York, 1964. 196 p.

УДК 378.096

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-94-99

Галкина М.В., Ломов С.П.*Московский государственный областной университет*

ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматриваются особенности становления содержательного наполнения современного дизайн-образования, связанные со сменой методологических подходов к его формированию. В качестве сложности переходного этапа выделены различные взгляды и, как следствие, требования, предъявляемые к содержанию дизайн-образования заинтересованными в результате обучения субъектами. На основании анализа понимания концепции образования со стороны студентов и преподавателей профильных образовательных учреждений авторами выдвигаются четыре концепции дизайн-образования.

Ключевые слова: дизайн, образование, концепция, проектирование, общество.

M. Galkina, S. Lomov*Moscow State Regional University*

THE CONTENT PROBLEMS OF MODERN DESIGN EDUCATION

Abstract: The features of formation of the content of modern design education, associated with the change of methodological approaches to its layout are considered. The complexity of the transitional phase is introduced by the variety of views and, consequently, the requirements for the content of design education are presented by those who are interested in the results of training. Based on the analysis of the way the concept of education is understood by students and teachers of profile educational institutions the authors put forward four concepts of design education.

Key words: design, education, concept, designing, society.

Основными задачами современного дизайн-образования представляются определение подходов к процессу подготовки специалистов, а также диагностика и прогнозирование развития личности будущих выпускников. Безусловно, дизайнерская деятельность является инновационной, она требует интеграции теории и практики различных видов деятельности, и результаты ее могут быть применены в различных областях [3, с. 225]. Значительный объем исследований в области современного высшего профессионального образования предлагает различные пути совершенствования качества обучения студентов.

Характерная для XXI в. система подготовки бакалавров в сфере дизайна предполагает становление ярких профессионалов в индивидуальной дизайнерской деятельности путем выполнения двух основных условий: четкое следование утвержденным образовательным программам и исключительная самостоятельная работоспособность студента. Методологически дизайн-образование базируется

ся, в основном, на принципах компетентностного подхода, свойственных большинству современных профессиональных образовательных концепций. В то же время реальные аспекты образовательного процесса дизайн-образования, находящегося в процессе становления, во многом опираются на традиционную знаниево-навыковую систему, которая в творческой сфере деятельности не всегда способна привести к запланированным результатам. Однако в настоящее время нельзя констатировать, что переход к компетентностной методологии состоялся полностью. Такое двойственное положение заставляет выделить проблемные моменты настоящего этапа формирования стратегических и тактических аспектов образовательной базы в сфере дизайна.

Современное образование дизайнеров-бакалавров предусматривает выполнение учебных и квалификационных проектов, напрямую связанных с профилем и направлением подготовки. Один из основных принципов современного дизайн-образования – развитие у студентов индивидуального творческого подхода к профессиональной деятельности. С другой стороны, структура образовательного процесса предполагает наличие определенного информационного набора, необходимого для развития профессиональных компетенций [4, с. 180]. Предположительно, студент, выбравший дизайн как основную профессиональную деятельность, должен при поступлении уже обладать определенным набором базовых навыков и иметь развитое стремление на достижение высоких результатов в избранной сфере. Однако фактически большинство

абитуриентов не только не осознает сущностное наполнение современного профессионального образования, но и не всегда четко определяет специфику будущей профессиональной деятельности. Чаще у абитуриентов встречается ошибочное мнение, что любая выполненная ими учебная или самостоятельная работа является творческим достижением, связанным с их личностными особенностями, а не является результатом обучения.

Многие студенты предполагают, что процесс обучения по сути своей состоит в получении документа об образовании, и практикуют соответствующее отношение к обучению и восприятию информации. Их жизненная и профессиональная позиция формируется под воздействием информационного поля и «уровня креативности». Жизнеспособность данного факта утверждается на том основании, что знакомства в сфере профессионального дизайнерского сообщества и наличие яркого таланта, зачастую с соответствующими имиджем и внешностью, на их взгляд, могут принести больше пользы, чем годы обучения и наличие серьезных профессиональных навыков.

Рассматривая особенности текущего переходного этапа, можно заключить, что его значительной сложностью является различное понимание участниками профессионального дизайн-образования (преподавателями и студентами) и заинтересованными в профессионалах заказчиками сущностного наполнения дизайн-образования.

Анализ деятельности преподавателей говорит о том, что многие из них понимают обучение дизайну совершенно иначе, чем студенты. Нацелен-

ность на выполнение требований клиента (или того, как им представляются эти требования) представляется действительно важным аспектом образования, который они хотят привить студентам. Таким образом, педагог видит обучение дизайну как решение задач, которые являются своеобразным «тестированием», пробой для будущей профессиональной деятельности студентов. Преподаватели часто предстают в виде «псевдоклиента», таким образом, критика студенческих работ претендует на то, чтобы быть «мнением заказчика».

С другой стороны, основываясь на несколько ограниченном понимании современного профессионального мира, некоторые преподаватели и, как следствие, их студенты, видят цель дизайн-образования только как приобретение навыков и компетенций, необходимых для трудоустройства по специальности. Формирование подобного отношения к образовательному процессу приводит в результате к трудностям коммуникативного, профессионально-этического и когнитивного характера в последующей профессиональной деятельности. Современное высокотехнологическое общество предъявляет повышенные требования не только к студентам, но и к преподавателям в плане активной коммуникации и жизненных интересов. Преподаватель, сосредоточившийся на «шлифовании» учебного процесса, очень часто не способен реагировать на сложные ситуационные и морально-этические моменты в работе с современными студентами. На наш взгляд, программы стажировок преподавателей дизайна как аналог производственных и учебных

практик студентов должны стать частью профессиональной деятельности преподавателей. Как утверждает Л.Ф. Вязникова: «Категория ценности, ценностных ориентации является одной из самых сложных в философии, социологии, культурологии и психологии. Ценности выступают основанием для осмысления, познания и конструирования целостного образа социального мира, для регуляции человеческого поведения во всех его проявлениях при принятии решений в ситуации выбора» [1, с. 94]. Современный дизайн отличается не только стремлением к привнесению новых образов и эстетических решений, но и является весьма провокационным и неоднозначным средством достижения маркетинговых целей или общественной реакции на продукт. Преподаватель дизайна, в том числе, выступает и как советник по морально-правовой составляющей деятельности будущих дизайнеров.

С точки зрения работодателей и заказчиков, профессиональный дизайнер должен не только обладать всеми вышеперечисленными навыками, знаниями, компетенциями, но и отвечать визуально-коммуникативным и корпоративным требованиям. Как заявляют потребители услуг, переоценка личностных характеристик со стороны начинающих дизайнеров в контексте отсутствия серьезного профессионального опыта приводит к все более возрастающему недоверию к новым поколениям дизайнеров. Современные рекрутинговые ресурсы переполнены резюме молодых специалистов, но большинство из этих резюме вывешены лишь для ситуации формирования принадлежности к профессиональному сообществу [2, с. 37]. По большей

части сложность в становлении дизайнера заключается лишь в нахождении первого рабочего места, которое зачастую становится приложением сил и компетенций молодого дизайнера на достаточно долгий срок, связанный с процессом внутрипрофессионального роста и формированием профессионального кредо. С другой стороны, все более расширяющиеся возможности фриланса и аутсорсинга, связанные с работой в сети Интернет, могут предполагать и отсутствие места формальной работы, то есть непосредственного контакта с заказчиками. Исходя из предпочтений начинающих дизайнеров, формируются две основные позиции отношения к профессиональной деятельности: 1) начало работы – карьерный рост – известность; 2) максимальный охват целевой аудитории заказчиков – узкая специализация – рост профессионализма на конкретных примерах и работах.

Таким образом, на основании анализа позиций студентов, преподавателей и работодателей, были выделены четыре основных качественно различных концепции дизайн-образования.

Концепция 1: Обучение дизайну. Обучение призвано приобретать знания, развивать навыки и знакомить с примерами успешных решений. В рамках этой концепции студентам предлагают сосредоточиться на изучении достаточно большого количества предметов, чтобы предоставить более широкий выбор в процессе будущей профессиональной деятельности. Таким образом, обучение, в основном, сосредоточено в теоретической плоскости, без активного внедрения в практическую профессиональную деятельность.

Концепция 2: Обучение на дизайнера. Обучение применению уже существующих навыков и экспериментирование с приемами. Студенты осознают разницу между обучением в университете и работой и понимают, что университет готовит к профессиональной деятельности. Как и предыдущая концепция обучения, сущность дизайна предстает как формирование компетенций в практической профессиональной деятельности. Основной базой для данного обучения становится метод проектов, направленных в практическую профессиональную среду и готовых к внедрению в производство или выставочную деятельность.

Концепция 3: Обучение как включение в деятельность дизайнерского сообщества – концепция стажировки и погружения в профессиональную среду. Как и в предыдущей концепции, обучение понимается как приобретение и надлежащее применение знаний и навыков. Концепция отличается от предыдущей тем, что студенты уделяют больше внимания социальным аспектам проектирования, умению сосредоточить свое внимание на обучении и работе в составе команды действующей рекламной или дизайнерской компании. Особенное предпочтение в рамках данной концепции получает метод постановки задач и коллективного решения проблем.

Концепция 4: Обучение новым приемам и исследование изменчивых характеристик окружающего мира. Обучение предполагает нахождение инновационных технологий и рассмотрение нестандартных задач. Акцент делается на самовыражении, рефлексии и интеграции. Данная концепция не предполагает практической дея-

тельности студентов, однако формирует теоретические, прогностические и критические профессиональные компетенции, в том числе определяется предрасположенность студента к научной и научно-практической деятельности.

Хочется отметить, что в концепциях 1–3 студенты сосредоточены на различных аспектах окружающего мира (методах решения задач; правилах составления брифа, заявления; работе с клиентами), тогда как в концепции 4 речь идет об овладении знаниями и навыками для самостоятельной индивидуальной деятельности, однако необходимо учесть, что она опирается на все предыдущие концепции.

Безусловно, качество обучения напрямую связано с пониманием сущности образовательного процесса, как студентами, так преподавателями. Современная образовательная информационная база сосредоточена, скорее, в области описательного и энциклопедического знания, поскольку теоретические исследования современных дизайнеров большей частью доступны только в автобиографических и узко специализированных источниках. На примере обучения дизайну можно предположить: наличия совершенной образовательной базы и полного усвоения студентом определенных практических и теоретических навыков совершенно недостаточно для формирования профессионального дизайнерского мышления.

Опыт современного преподавания дизайна показывает успешность образовательного процесса и повышение качества обучения студентов на основе следующих четырех ключевых элементов профессионального дизайн-об-

разования: мотивационный контекст; учебная деятельность; культура взаимодействия со студентами и преподавателями; хорошо структурированные базовые знания как отражение индивидуальных особенностей в продвижении глубокого самостоятельного подхода студента к обучению. В том же случае, если один из четырех вышеуказанных ключевых элементов выпадает из системы обучения, снижается успешность образовательного процесса и качественный уровень самообразования студентов.

Современная методология профессионального обучения в рассматриваемой сфере состоит из трех направлений: проектное обучение; общественная критика; студия на основе преподавания «один на один». В то же время студенты ищут в образовательном процессе подтверждение не только своих профессиональных компетенций, но и гарантий успешности будущей профессиональной и художественной деятельности. Как отмечает А.М. Харитонова в своей статье, посвященной дизайну как средству формирования эстетического вкуса у школьников, «...существующая и имеющая широкое распространение практика дизайна представляет каждому человеку возможности выбора удовлетворяющего и развивающего его эстетические и смысловые потребности предметного наполнения среды его обитания» [5, с. 19]. Мы хотим подчеркнуть, что наличие упорядоченной структуры обучения дизайну в школе, т.е. системы не только факультативного или дополнительного образования, позволило бы более четко определить настрой будущих абитуриентов отделений дизайна на обучение по кон-

кретной специальности, а также повысить степень заинтересованности студентов-бакалавров в более глубоко уровне самообразования, что приведет к успешности последующего трудоустройства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вязникова Л.Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития // Педагогическая наука и образование. 2002. № 4. С. 88–98.
2. Гиббс Дж. Настольная книга дизайнера интерьера. М., 2008. 112 с.
3. Гончарова Е.В. Инновации и проблемы дизайн-образования в контексте общекультурных ценностей // Омский вестник. 2013. №1. С. 223–225.
4. Дэвис А., Рейд А., Раскрытие проблематики в оценке преподавания искусства и дизайна // Материалы международной конференции «Новое обретение дизайн-образования в университете». Лондон, 2000. С. 178–184.
5. Харитонов А.М. Дизайн как средство формирования эстетического вкуса школьников // Вестник Московский государственный областной университета. Серия: Педагогика. 2015. № 1. С. 15–20.

УДК 378.22

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-100-107

Дмитриев А.А.*Московский государственный областной университет*

О ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы подготовки кадров учителей-дефектологов для системы специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе модернизации образования в Российской Федерации. Рассматриваются проблемные аспекты формирования его содержания в контексте идеологии компетентностного подхода и в рамках действующих Федеральных государственных образовательных стандартов. Поднимая такого рода проблемы в данной работе, предлагается в перспективе при разработке ФГОСов, учебных планов, их содержания учитывать рассмотренные аспекты профессиональной подготовки учителей-дефектологов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальное образование, бакалавры, магистры, федеральные государственные стандарты образования.

A. Dmitriev*Moscow State Regional University*

ON PERSONNEL PREPARATION FOR THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF ITS MODERNIZATION

Annotation. The article considers the problem of training teachers, speech therapists for the system of special and inclusive education of children with disabilities at the present stage of education modernization in the Russian Federation. Problematic aspects of its content formation are considered in the context of the competence approach ideology and in the framework of the existing Federal State Educational Standards. Raising such kind of problems in this paper, it is proposed to take into account the mentioned aspects of training teachers-speech pathologists in future development of the Federal State Educational Standards, curricula, and their content.

Key words: inclusive education, special education, bachelors, masters, Federal State Educational Standards.

В последние годы в нашей стране активизирована подготовка кадров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (С(Д)О) для системы специального и инклюзивного образования.

Далее следует констатировать, что современная подготовка дефектологических кадров, как и других, дифференцирована на четыре ступени – бакалавриат, магистратуру, аспирантуру и докторантуру (рис. 1).

И если первые две ступени актуальны и активно реализуются, то аспиран-

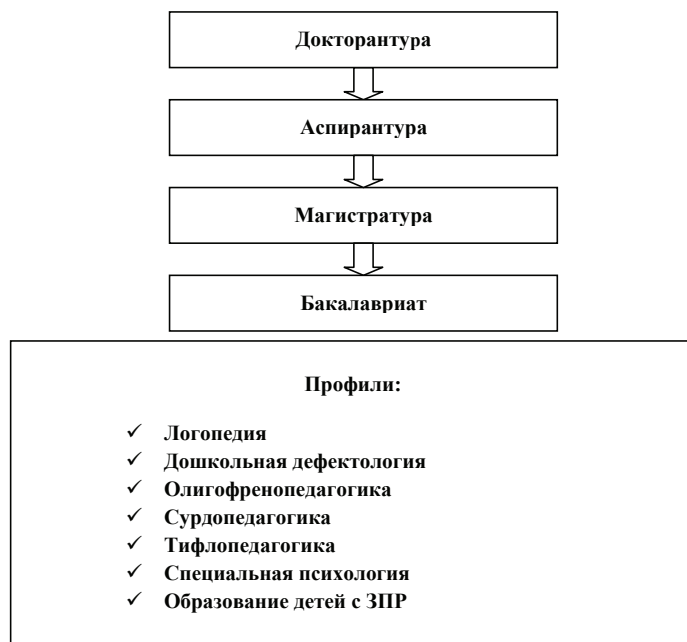


Рис. 1. Схема подготовки кадров для системы специального и инклюзивного образования

тура и особенно, докторантура на сегодняшний день нельзя назвать популярными программами подготовки кадров высшей квалификации. Создается впечатление некоего их застоя, отсутствие их важности, необходимости. Об этом свидетельствуют весьма редкие защиты кандидатских и отсутствие в 2015 г. защит докторских диссертаций по специальности 13.00.03 – Коррекционная педагогика. Работу трех диссертационных советов по данной специальности, имеющих в российской системе образования, никак нельзя назвать эффективной.

Процесс формирования основных образовательных программ (ООП) и учебных планов на основе современных Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) не является разумно управляемым, что приводит к серьезным разночтениям в подготовке кадров для системы

специального образования, страдает профессиональный компонент, содержание рабочих программ дисциплин, поскольку составление учебных планов осуществляется по неутвержденному стандарту 44.03.03, имеющему весьма неоднозначный контекст в плане наличия и трактовки учебных дисциплин и их объема.

Анализ ФГОСов 050700.62 и 44.03.03 направления С(Д)О позволяет высказать мнение о том, что при формировании ООП мы теряем некий базовый остов, который служит основанием любого образования. Мы сегодня не знаем главного – какой специалист нам нужен, отсутствует концепция, методологическая основа его подготовки. В данном контексте термин «специалист» следует рассматривать как интегральный по отношению к терминам «бакалавр» и «магистр».

Рассуждая о содержании подготов-

ки бакалавра и магистра нам представляется, что методологической основой его подготовки должен стать профессиональный стандарт педагога-дефектолога, учитывающий современную идеологию модернизации образования в целом и модернизацию специального (коррекционного) образования в частности. Безусловно, сегодня нужен обновленный методологический подход к подготовке дефектолога, способного успешно работать в системе не только специального образования, но и дошкольного, начального и среднего общего. Почему именно дошкольного, начального и среднего общего? Все дело в том, что во ФГОСах данных ступеней образования наличествуют целые блоки в виде отдельных глав, которые называются «Программа коррекционной работы», нацеленные на коррекционно-образовательную деятельность с ребенком с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом необходимо подчеркнуть, что ФГОСы начального и общего среднего образования выстроены в парадигме компетентностного подхода, а

это означает, что у детей с ОВЗ, обучающихся в классах инклюзивного образования, учитель должен формировать те же компетенции, что и у обычных здоровых детей.

Подготовка кадров учителей-дефектологов в системе высшего образования основывается на идеологии компетентностного подхода с 2011 г., с момента перехода на многоуровневую систему высшего образования, хотя следует заметить, что фонды оценочных средств, с помощью которых можно было бы определить степень сформированности той или иной компетенции, пока нельзя назвать достаточно отработанными. Здесь же уместно заметить, что ФГОСы специального (коррекционного) образования также основаны на идеологии компетентностного подхода, в которых прописана пока только одна так называемая «жизненная компетенция».

На рис. 2 представлены все ФГОСы, в которых прописана коррекционно-образовательная работа с детьми с ОВЗ. При этом нам хотелось еще раз подчеркнуть, что современ-

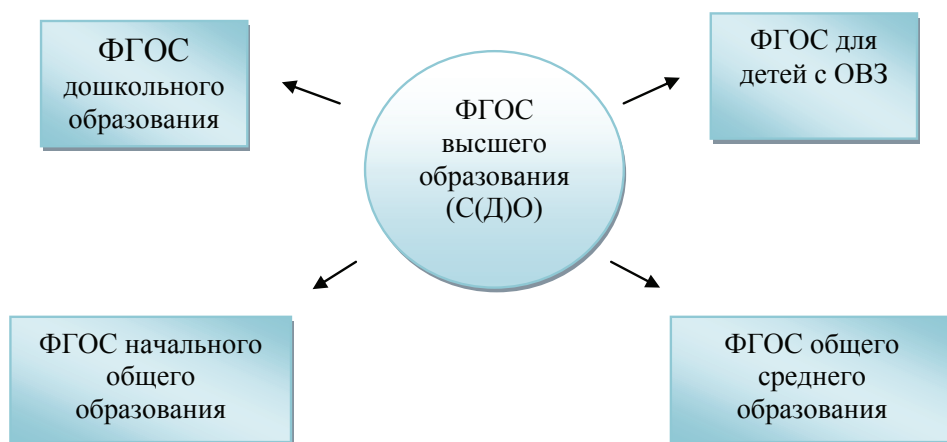


Рис. 2. Федеральные государственные образовательные стандарты, в которых прописаны подходы к работе с детьми с ОВЗ

ный педагог-дефектолог должен быть подготовлен не только к работе с такими детьми в системе специального образования, но и к работе с ними же в условиях дошкольного, начального и общего среднего образования, т.е. в системе инклюзивного образования.

Важно отметить, что стандарт дошкольного образования, в каждой строчке которого читается идеология компетентностного подхода, создает базу, основу для его реализации как в начальном образовании, среднем, так и в инклюзивном образовании.

Продолжая анализировать подготовку бакалавра и магистра С(Д)О, мы провели эксперимент по выявлению уровня остаточных знаний по русскому языку и математике у детей по итогам их обучения в младших классах с целью выявления структурных характеристик компетенций, необходимых будущему бакалавру. Участвовали дети с нормальным уровнем развития и дети с задержкой психического развития (ЗПР), обучающиеся в классах инклюзивного образования по соответствующим адаптированным образовательным программам (рис. 3). При оценке степени обученности учащихся нами были использованы традиционные подходы – контрольные работы, тесты, опросы и собеседования по всему материалу

предметов, пройденному за год.

На рис. 3 видно, что результаты данного эксперимента нельзя назвать положительными в плане оценки качества обучения детей с ЗПР, поскольку отставание их от уровня нормы значительно даже с учетом прохождения ими материала соответствующих программ обучения.

Контрольные срезы уровня обученности детей с ЗПР показали, что индивидуальные параметры существенно разнятся – от 20 до 50 %, но средние данные, как правило, находятся в пределах 20–30 %.

На самом деле проблема оценки остаточных знаний детей требует дальнейшей разработки, с введением объективных критериев, индексов трудности и оценки кратковременной, долговременной и других видов памяти, восприятия, воображения, речевой подготовки и пр.

Прописывая данный тезис, мы, по существу, полагаем, что научный поиск критериев обученности ребенка следует продолжать, основываясь на компетентностном подходе, поскольку он играет в данном процессе важную роль интегрального показателя результатов его обучения, а основываясь на этом, планировать формирование компетенций бакалавра и магистра.

	70-80%
	70-80%
	70-80%
	70-80%

I класс
II класс
III класс
IV класс

	20-30%
	20-30%
	20-30%
	20-30%

Норма

ЗПР

Рис 3. Остаточные знания учащихся с физиологической нормой развития и ЗПР I-IV классов инклюзивного образования

Возникает вопрос: насколько эффективно обучение детей с ЗПР в системе инклюзивного образования? Мы ставим этот вопрос с учетом почти полного отсутствия адекватной системы их дальнейшего трудового обучения. Мало того, что дети не смогут получить достойного образования, но они не смогут в современной школьной системе образования получить и соответствующих профессиональных и предпрофессиональных умений и навыков. Для них будет проблематично после IX класса пойти в профтехучилище и там получить, поскольку без школьных академических знаний это весьма затруднительно. Анализируя подобные проблемы, мы постоянно перекидываем некий мостик между обучением ребенка с ОВЗ и подготовкой бакалавра С(Д)О, сравниваем, предполагаем состав компетенций, необходимых бакалавру.

Сегодня все работники системы образования часто используют в лексике термин «инклюзивное образование», который стал логическим продолжением разработки идеи интегрированного обучения, активно разрабатывавшейся в 90-е и нулевые годы. Необходимо учесть, что в нашей стране идея инклюзивного образования начала активно реализовываться с 2001 г., с момента принятия концепции интегрированного обучения. Тогда она называлась: «Концепция включения лиц с ограниченными возможностями здоровья разных категорий в образовательное пространство образовательных учреждений общего типа – дошкольных учреждений, школ, средних специальных и высших учебных заведений».

В данном названии концепции следует обратить внимание на термин

«включение», что в переводе на английский язык означает “inclusion” (в русском употреблении «инклюзия»), т.е. по существу с 2001 года мы начали разрабатывать идею интегрированного, а фактически инклюзивного обучения, а если еще учесть, что слово “education” с английского переводится и как ‘образование’, и как ‘обучение’, то здесь вопрос точного перевода – дискуссионный: или же мы говорим об обучении, или об образовании. Вопрос терминологической точности данного понятия оказался достаточно важным в обучении детей с ОВЗ и подготовки бакалавра и магистра С(Д)О.

Рассматривая далее проблему подготовки кадров для специального и инклюзивного образования, необходимо учесть, что к настоящему времени защищены целый ряд кандидатских и докторских диссертаций по реализации проблем компетентностного подхода в специальном образовании. Начнем с докторских. 2005 г.: Т.В. Туманова [7] – о формировании словообразовательной компетенции у детей с ОВЗ; 2009 год: М.Н. Русецкая [6] – о стратегии преодоления дислексии у детей с речевыми нарушениями; 2010 г.: И.М. Яковлева [9] – о формировании профессиональных компетенций у студентов-олигофренопедагогов.

Проблему формирования деонтологической компетенции у будущих педагогов-дефектологов исследует в своих работах И.А. Филатова [8].

Далее, ряд кандидатских диссертаций – С.В. Дель [2], И.Ю. Киселева [4], С.Б. Ахпашева [1], Т.В. Маркова [5] о формировании у детей с ОВЗ различных компетенций. Можно привести и ряд наших работ о разработке проблемы компетентностного подхода в

специальном образовании [3; 11]. Однако ни одной диссертационной работы в практику пока не внедрено, в том смысле, что в адаптированных образовательных программах формирование компетенций учащихся с ОВЗ пока не прописано должным образом.

Возвращаясь к профессиональному стандарту, подчеркнем: у нас нет главного – нет понимания, какого педагога-дефектолога мы должны сегодня подготовить, какими должны быть его компетенции, его уровень, т.е. фактически мы не имеем концепции образования бакалавра, магистра С(Д)О. Е.А. Ямбургом [10] разработан стандарт педагога, где, кстати, много внимания уделено дефектологической составляющей профессиональной программы учителя обычной общеобразовательной школы, гимназии, но это стандарт обычного педагога, учителя школы. Нам же нужен стандарт учителя-дефектолога, учитывающий сегодняшние требования к организации и проведению коррекционно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ. Такой профессиональный стандарт должен стать неотъемлемой частью ФГОСа по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» и только тогда станет понятно, какие компетенции следует формировать у бакалавров и магистров.

Справедливости ради надо сказать, что во ФГОСах С(Д)О и в учебных планах представлены область применения, объекты и виды профессиональной деятельности бакалавра и магистра, но это лишь отрывочные сведения, только некоторые модельные характеристики профессиональной программы педагога-дефектолога.

Современное содержание подготовки бакалавра должно основываться на

стандартах С(Д)О и адаптированных образовательных программах для различных категорий детей с ОВЗ. Мы же, работая на базе ФГОС С(Д)О 44.03.03, несколько растеряли ориентиры, так как данный ФГОС был разработан без учета профессиональной программы и концепции подготовки современного педагога-дефектолога.

Особо хотелось бы сказать о качестве подготовки такого педагога. Качество образования прежде всего определяют кадры. Под качеством образования принято понимать результат деятельности или качество – это комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих эффективное формирование компетентности и профессионального сознания специалиста, т.е. качество образования во многом определяется наличием и сформированностью различных компетенций и их уровнем. Здесь необходимо отметить следующее: бакалавров и магистров С(Д)О готовят в соответствии с идеологией компетентного подхода, являющейся основой современного образования. Однако, если сравнить состав формируемых компетенций у бакалавров и детей, обучающихся в спецшколах, то не всегда можно увидеть их корреляцию. Мы формируем одни компетенции у бакалавров содержанием его подготовки и совершенно иные у детей. Конечно, они должны быть разными, но их содержание у бакалавра и магистра в обязательном порядке должно включать и содержание компетенций ребенка. Педагог-дефектолог должен прожить вместе с ребенком часть его жизни. На деле это не так.

В контексте системы подготовки кадров необходимо упомянуть об

аккредитации. Тратится огромное количество человеческих ресурсов, времени, средств на подготовку различных документов. Вместо работы над повышением качества преподавания, проведения научной работы, мы занимаемся бумаготворчеством в огромных масштабах. Требуется пересмотр ряда положений Рособнадзора, создание оптимальных критериев по проверке документации. В этом плане мы предлагаем придать большое значение общественно-профессиональным организациям, поскольку такая организация будет представлять собой своеобразный социальный холдинг профессионалов, который способен определить качество решаемых насущных профессионально-прикладных задач.

В этом ключе на базе МГОУ по инициативе академика РАО, члена Совета Федерации РФ Л.Н. Антоновой и ректора МГОУ П.Н. Хроменкова в январе 2015 г. была создана «Ассоциация специалистов по работе с детьми с ОВЗ» (АСРДОВЗ) Московской области, куда добровольно вошли работники специальных школ, преподаватели ВУЗов, воспитатели ДОУ, преподаватели других регионов. В течение февраля – мая 2015 г. Ассоциацией был проведен целый ряд мероприятий областного масштаба, направленных на выявление инновационных технологий коррекционно-образовательного характера, такие как «Предметная неделя», две международных конференции, круглый стол по проблемам речевого развития детей, где в каждом мероприятии участвовало по 120–150 человек.

Например, в марте – мае 2015 г. была проведена «Предметная неделя», суть которой состояла в определении

лучшего специалиста-дефектолога. Было разработано Положение, выделены критерии оценок, определены жанры выступлений. В процессе проведения «Предметной недели» был выявлен лучший специалист Подмосковья по работе с детьми с ОВЗ, вначале с помощью дистанционных технологий, затем, на финальном этапе на базе МГОУ, лучшие восемь финалистов представляли свои проекты перед жюри, состоявшим из членов Ассоциации. Мы полагаем, что подобные мероприятия являются той базовой основой, которая позволяет выходить на соответствующее содержание подготовки учителя-дефектолога, поскольку у лидеров, представляющих свои инновационные программы, можно увидеть то передовое в специальном образовании, куда нужно стремиться, и с учетом этого формировать содержание дисциплин учебного плана и соответствующие компетенции.

Подводя итоги, хотелось бы отметить перспективы ближайшего будущего в подготовке кадров учителей-дефектологов с учетом тенденций модернизации современного образования. Сегодня учитель-дефектолог должен обладать не только профессионально-прикладными компетенциями по работе с детьми с ОВЗ, но и владеть всей педагогической палитрой в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивном, дошкольном, начальном, среднем образовании, поэтому подготовка современных кадров учителей-дефектологов потребует разработки профессионального стандарта педагога-дефектолога и учебных планов, в которых необходимо учитывать современные требования к его профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ахпашева И.Б. Методическая система формирования информационно-коммуникативной компетентности лиц с глубокими нарушениями зрения : дисс. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 177 с.
2. Дель С.В. Формирование коммуникативной компетентности у младших школьников с заиканием в процессе комплексной коррекции : дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 22 с.
3. Дмитриев А.А. Структурные характеристики социально-личностных компетенций детей с ограниченными возможностями здоровья как оценочные критерии качества специального образования // Специальное образование. 2014. № 3. С. 12–20.
4. Киселева Н.Ю. Логопедическая работа по формированию читательских компетенций у учащихся с дислексией основной школы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2013. 26 с.
5. Маркова Т.В. Формирование естествоведческой компетентности учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2015. 23 с.
6. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 45 с.
7. Туманова Т.В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи : дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 397 с.
8. Филатова И.А. Компетентностный подход как методологическое основание исследования проблемы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 12. С. 36–44.
9. Яковлева И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 45 с.
10. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога. М., 2014. 175 с.
11. Dmitriev A.A. Formation of Social and Personal Competences among Handicapped Children // World Applied Sciences Journal (Education, Law, Economics, Language and Communication). 2013. № 27. P. 74–78.

УДК 37.016:811.133.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-108-115

Померанцева Н.Г.*Московский государственный областной университет***ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (ФРАНЦУЗСКИЙ)» В МАГИСТРАТУРЕ**

Аннотация. В условиях организации процесса обучения иностранным языкам в непрофильной (нелингвистической) магистратуре встает вопрос о необходимости поиска путей формирования у магистрантов практических навыков межкультурной профессиональной коммуникации. В статье рассматриваются вопросы использования информационно-коммуникационных технологий при подготовке курса «Деловой иностранный язык (французский)» в различных аспектах, с учетом опыта разработки курсов «Французский язык для специальных целей» во Франции.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, профессиональное общение, информационно-коммуникационные технологии, магистратура, иностранный язык для специальных целей, деловой французский язык.

N. Pomerantseva*Moscow State Regional University***ICT IN TEACHING THE COURSE OF "BUSINESS FOREIGN LANGUAGE (FRENCH)" AT AN MA COURSE**

Abstract. In the context of foreign language teaching at non-linguistic master's courses there is a need of finding ways of forming skills of intercultural professional communications. This article deals with the use of information communication technologies while preparing the course of "Business Foreign Language (French)" in various aspects, taking into account the experience of working out such courses as "French for Specific Purposes" in France.

Key words: communicative competences, professional communication, Information and Communication Technology, MA course, foreign language for specific purposes, business French.

В современном мире в соответствии с европейскими стандартами образования бакалавриат и магистратура представляют собой самостоятельные уровни высшего образования. Магистратура – это второй уровень высшего образования, а магистерские программы ориентированы на рынок труда и на тесное сотрудничество с работодателями. Кроме этого, они учитывают условия вхождения отечественной высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования. Присоединение России к Болонскому процессу стало следствием современной интеграции и стремлением РФ к мировым стандартам. Отмена социально-культурных и образовательных барьеров привела к сближению систем образования [3].

© Померанцева Н.Г., 2015.

«Согласно требованиям ФГОС Программа по иностранному языку предусматривает:

а) становление автономности студентов магистратуры;

б) готовность к академической мобильности;

в) способность осуществлять иноязычное общение непосредственно в процессе обучения в магистратуре:

- выполнение научно-исследовательских заданий;

- обращение к изучению международного опыта на основе соответствующих аутентичных материалов;

- использование иноязычных интернет-ресурсов для критического обзора и подбора литературы для научной работы;

- участие в разработке проектов в соответствии с ориентации курса на предметную профессиональную подготовку в рамках работы над дипломом/диссертацией» [1, с. 6].

При переходе на двухуровневую систему имеет значение академическая мобильность. Она предполагает обучение и практику не только в вузах одного региона, по всей России, но и за рубежом. Однако одно из главных препятствий для российских студентов – знание иностранного языка на необходимом уровне для обучения или профессиональной деятельности [3].

Глобализация является не только экономическим явлением, она также имеет культурные и технологические аспекты. Между странами происходит постоянный обмен студентами, специалистами и даже учащимися. Этот обмен направлен на познание другого мира в соответствии со своими собственными ценностями. Ускорение этих обменов ставит изучение языков

в авангард проблем, стоящих перед современным образовательным учреждением, так как изучение иностранного языка приобретает, несомненно, огромное значение в постоянно изменяющемся мире. С этого момента изучение иностранных языков рассматривается в направлении более специализированной подготовки, чтобы соответствовать мобильности, которая осуществляется на все более конкретных уровнях, включая профессиональные обмены, академические и даже школьные. Отсюда повышенное внимание к изучению иностранных языков для специальных целей.

Обучение иностранным языкам для специальных целей остается сегодня одной из самых важных задач, но и самой сложной, потому что оно отличается некоторыми особенностями, которые каждый преподаватель должен знать и учитывать в разработке курса иностранного языка в сфере профессионального общения [2].

Во-первых, это разнообразие специфических потребностей обучающихся в зависимости от их специализации. Во-вторых, ограниченное время, выделяемое образовательной программой на изучение иностранного языка в магистратуре.

Во Франции все университеты теперь имеют свой образовательный сайт (www.universites-numeriques.fr). Большинство из них решили сделать свои образовательные ресурсы доступными. В частности, это касается курсов «Французский для специальных целей» (FOS – Français sur objectifs spécifiques).

Профессиональное обучение в курсе FOS становится возможным благодаря двум основным факторам. Во-

первых, запрос на обучение, который часто сделан профессиональными или учебными заведениями. Обычно обращаются к специалисту или в учебный центр для подготовки программы FOS для некоторых студентов в рамках их конкретной профессиональной или академической специальности. Такой запрос помогает методисту или разработчику программы лучше понять потребности обучающихся. Например, в случае запроса о подготовке бухгалтеров в образовательном центре, разработчик программы проводит стажировку в Торгово-промышленной палате в Париже (CCIP). Языковой центр готовит программу по запросу таким образом, чтобы их слушатели могли понимать лекции, читать книги, контактировать с другими специалистами в течение квалификационного периода и т.д.

Второй фактор является частью политики оферты, которая может объединить несколько языковых центров или некоторых авторов учебников. В этом контексте предложение по целевому обучению пытается привлечь более широкую аудиторию, предлагая тематические тренинги и учебные пособия. Например, есть учебники, озаглавленные *Affaires.com* (Деловой (французский)), *Santé.médecine.com* (Здоровье, медицина), *Le Français juridique* (Юридический французский) и т.д. В этих пособиях акцент делается больше на темах, повторяющихся в каждой предложенной специальности, чем на целевых учебных ситуациях. Есть также образовательные центры и во Франции, и за рубежом, которые предлагают обучение FOS в том числе в наиболее востребованных областях, таких как бизнес-французский, фран-

цузский для туризма и юридический французский язык.

С 2006 г. учебные заведения выдают дипломы после прохождения курса «Французский язык профессиональный» (FLP – *Français Langue Professionnelle*). Например, Торгово-промышленная палата Парижа (CCIP), предлагает Сертификат французского профессионального 1 и 2 (CFP1 и 2). Обладатель CFP1 может понимать и говорить в простейших ситуациях социальной и профессиональной жизни. CFP1 действует как французский язык уровня компетентности A2 в соответствии с Европейской классификацией уровней языка. Это соответствует 150–200 часам обучения, чтобы приобрести минимальный уровень коммуникативных навыков для элементарного общения на рабочем месте. Надо подчеркнуть, что CFP1 направлен на развитие четырех навыков общения. В области чтения это означает понимание общего смысла некоторых деловых документов и простых газетных статей с привычной лексикой. В области письма – написание коротких несложных сообщений, связанных с профессиональной деятельностью. Что касается аудирования: понимание сути обычного короткого сообщения при непосредственном контакте или по телефону. И, наконец, в области говорения это означает описать простым языком свой опыт, деятельность, обменяться фактической информацией, выразить свое мнение и т.д. Для подготовки обучающихся к получению CFP1, Торгово-промышленная палата Парижа предлагает программу, базирующуюся на шести основных областях:

а) социальные и трудовые отношения (приветствовать, благодарить, по-

здравлять, взять отпуск, узнать какую-либо информацию, поговорить о своей работе, опыте, своих профессиональных проектах, представить своих коллег, их функции, кратко представить компанию и ее деятельность);

б) профессиональная среда (об окружающей среде и условиях работы, описать типичный рабочий день или конкретную занятость);

в) функции компании (попросить или дать информацию о компании, понять и объяснить простой процесс, сообщить или посоветовать по ценам, записи и передачи сообщений клиентов, передать простые указания);

г) административные задачи (принять посетителей или клиентов, назначить, отложить или отменить встречу, участвовать в организации деловых поездок, спросить или узнать о дате или месте профессионального мероприятия (например, выставки);

д) телефонная связь (принять и передать простые сообщения, установить и поддерживать контакт, определить собеседника и понять его просьбу, направлять звонки);

е) письменная коммуникация (читать и понимать простые документы, заполнять простой формуляр в рамках рабочей жизни, делать заметки, писать короткие сообщения с предоставлением информации).

Между тем, Торгово-промышленная палата Парижа также предлагает другие, более продвинутые сертификаты по специальностям в профессиональных областях. Приведем в качестве примера Диплом «Французский медицинский» (DFM – le Diplôme du Français Médical), Сертификат «Французский в делопроизводстве» (CFS – le Certificat de Français du Secrétariat),

Сертификат «Французский в области Туризма и гостиничного бизнеса» (CFTH – le Certificat de Français du Tourisme et de l'Hôtellerie) и Сертификат «Юридический французский» (CFJ – le Certificat de Français Juridique), так же как Дипломы «Делового французского» (DFA 1 et 2 – les Diplômes du Français des Affaires 1 et 2) и Дипломы делового французского углубленного (DAFA – le Diplôme du Français des Affaires Approfondies). Эти программы разработаны по той же методологии вышеупомянутого CFP, чтобы развивать коммуникативные навыки обучающихся в более конкретных областях.

Можно заметить, что уровень CFP 1 достигается российскими студентами на уровне бакалавриата. Однако для получения других сертификатов и дипломов уже требуется профессиональное образование уровня магистратуры с курсом «Деловой иностранный язык».

В нашей стране почти отсутствуют образовательные центры, обучающие французскому языку для специальных целей. Каждое учреждение высшего профессионального образования разрабатывает программы по дисциплине «Деловой иностранный язык» самостоятельно в соответствии с федеральными стандартами для магистратуры по конкретным направлениям подготовки.

Ситуация обучения имеет три полюса: преподаватель, студент(ы), содержание. Преподаватель должен осуществлять взаимодействие между этими тремя полюсами. Обучение взрослых предполагает поиск ресурсов, облегчающих восприятие языка, его запоминание и воспроизведение.

В ходе подготовки курса «Деловой иностранный язык» необходимо при-

нимать в расчет важный принцип: разработчику не нужно осваивать специфику содержания, потому что это не его задача, но его задача состоит в подготовке обучающихся к предполагаемым коммуникативным ситуациям через языковую деятельность. Для этого разработчику программы необходимо ознакомиться с профессиональной спецификой, чтобы представлять структуру, функционирование, активных участников взаимодействия, практические ситуации, повторяющуюся лексику и т.д. Этот шаг призван помочь преподавателю в разработке курса. Для этого необходимо читать специальные журналы, посещать веб-сайты семинаров и конференций в предметной области, чтобы использовать на занятиях предполагаемые коммуникативные ситуации.

Современное обучение французскому языку должно использовать информационно-коммуникационные технологии для образования. ИКТ содержат набор инструментов, разработанных и используемых для производства, переработки, хранения, обмена, организации, нахождения и воспроизводства цифровых документов для образовательного процесса. Возможности Интернета в обучении языку определяются как средство общения и источник информации.

В связи со сложившимся изобилием цифровых форм, количество сайтов и страниц, предназначенных для изучения французского языка в качестве иностранного, независимо от их природы, в Интернете растет, и доступ к этой сети становится ежедневным делом для миллионов людей, поэтому неудивительно, что учащиеся используют эти новые ресурсы. Ключевой во-

прос, являются ли эти ресурсы в Интернете удовлетворительного качества и достойными внимания.

Главные достоинства Интернета для образовательных целей в области языков составляют мультимедиа, интерактивность, ссылки и общение.

С точки зрения мультимедиа тексты являются базой киберпространства, на которой основаны все гиперссылки. Обработка других источников, не таких простых, как тексты, становится легче и проще благодаря сжатию форматов и потокового видео. Это взаимодействие между текстом, картинкой, звуком и видео делает сеть Интернет наилучшим средством изучения языка. Кроме комфорта, который дает графическое представление, визуальная информация играет важную роль в стратегическом уровне восприятия. Интеграция аудио- или видеоисточников позволяет задействовать устные навыки [4].

Что касается интерактивности, можно включить в синтаксис веб-страниц объекты, которые взаимодействуют с действиями пользователя. Таким образом, при перемещении курсора мыши над объектом или нажав кнопку, пользователь может видеть изменения объекта на экране, появляющиеся комментарии или начать загрузку файла (звук, видео и т.д.), в соответствии с ожиданиями редактора. Эта функция предназначена для привлечения внимания ученика к конкретной информации, обеспечивая дополнительные средства обучения. Следует отметить в последнее время рост числа веб-сайтов для изучения французского, включающих упражнения с автоматической моментальной проверкой ответов. Сеть также позволяет

предложить и организовать проекты со ссылкой на внешние сайты, например, запросить информацию, которую учащиеся должны собрать на одном или нескольких конкретных сайтах. Этот вид деятельности на основе направленных исследований предлагает интересную культурную составляющую обучения.

Все вышесказанное можно легко осуществить самому преподавателю, создав свой собственный обучающий сайт, например, на платформе Moodle. Moodle – система управления курсами (электронное обучение), также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. Представляет собой свободное (распространяющееся по лицензии GNU GPL) веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения. Это приложение позволяет организовать лекции, семинары, форумы, чаты, тестирование. Любая деятельность обучающихся в данном веб-приложении может быть ограничена во времени самим преподавателем, что способствует успешному постепенному прохождению курса.

При создании своего курса с использованием Интернета с целью развития коммуникативной компетенции обучающихся предлагаем учитывать следующие аспекты:

1. Использовать Интернет для формирования компетенций. Наиболее очевидная причина использования образовательных веб-сайтов – выполнение заданий по поиску информации. Таким образом, студенты выполняют выборочное или ознакомительное чтение.

Существует много сайтов с аудио- (визуальными) материалами для ауди-

рования. Некоторые радио- и телеканалы также имеют сайты с актуальными новостями, которые обсуждаются в радио- и телепередачах. Письменная речь также может совершенствоваться на веб-сайтах в Интернете. Помимо дискуссионных форумов, все больше и больше сайтов предлагают место, где пользователь может высказать свое мнение, написать короткое сообщение или творческое письмо.

2. Интегрировать интернет-активность в совокупность учебной деятельности. Поисковая деятельность и чтение в этом случае не будут изолированы. Обучающиеся будут особенно заинтересованы, если поиску и чтению предшествуют (и следуют за ними) иная деятельность – говорение и письмо, которые будут создавать контекст для реализации задачи. Все мероприятия направлены на развитие знаний и компетенций: лингвистических, социолингвистических (адекватность речи в коммуникативной ситуации), дискурсивных (работа с текстами), референтных (сообщение со всем миром) и социокультурных (знание франкоязычных культур и сообществ).

3. Увеличить степень участия студентов. Интернет является увлекательной средой и для преподавателей и для студентов из-за богатства аутентичных и актуальных документов, которые он предлагает. Благодаря Интернету мир франкофонии приходит в аудиторию, а французский язык приобретает статус живого современного языка коммуникации, разделяемого говорящими различного социального, культурного и этнического происхождения. Характер среды способствует в значительной степени мотивации студентов и преподавателей.

4. Увеличить коммуникацию между самими студентами. Работа в классе с Интернетом это не только чтение с экрана компьютера. Использование этого инструмента в процессе занятий и выполнения самостоятельной работы полезно, только если он способствует развитию коммуникативных навыков студентов (используя такие принципы, как недостаточность информации, групповая работа, ограниченный срок поиска информации и т.д.).

5. Адаптировать задания под уровень обучающихся. Интернет является полезным даже в работе с начинающими, все зависит от задачи, которую преподаватель ставит перед студентами. Именно задача является более трудной, чем любой самый сложный документ.

6. Использовать важность визуального инструмента. Фотографии, изображения, иллюстрации, видео и анимации (интерактивный аспект) – средства, призванные придать смысл тексту, написанному на экране. В отличие от других средств массовой информации, веб-сайты часто предлагают три дополнительных канала доступа к значению: изображения (анимированные или нет), письменный текст и устный комментарий.

7. Необходимость предусмотреть дополнительные задания для студентов, быстро осваивающих материал. Речь идет снова о принципе дифференциации. Гибкость использования инструмента дает возможность учитывать разный темп работы обучающихся, что удобно и для студентов и для преподавателя, так как учитывает образовательные возможности и самых одаренных студентов, и самых слабых.

8. Сохранять лучшие сайты на CD-ROM. Сайт является эфемерным ресурсом. Это то, что делает его, с одной стороны, привлекательным, а с другой – создает сложности для преподавателей, желающих сохранить созданные дидактические разработки. Таким образом, лучше их сохранять на внешних носителях информации.

9. Проверять качество информации. Некоторые сайты отличаются невысоким качеством по той простой причине, что каждый может создать свой собственный сайт, и отсутствует контроль качества, поэтому лучше пользоваться официальными сайтами.

10. Самообразование с Интернетом. Работа с Интернетом и в общем с текущими аутентичными документами позволяет самим преподавателям продолжать учиться вместе со своими студентами и оставаться мотивированным в своей профессии.

Обогащение ресурсов в Интернете неизбежно ускорится в будущем. Технологические и технические барьеры падают благодаря разработкам более простого в использовании программного обеспечения, и многие преподаватели будут участвовать в создании собственных сайтов.

При создании курса «Деловой иностранный язык (французский)» можно воспользоваться дидактическими разработками, имеющимися на сайтах в открытом доступе: Alsic, Agence Universitaire de la Francophonie et Les Langues Modernes, LE FOS.COM, Centre de ressources pour le français sur objectifs spécifique, Création d'entreprise, Le Français en affaires au Québec et en Amérique du Nord (Québec: Université McGill, Chambre de Commerce du Québec et Université du Québec é Chicoutimi

(сайт предлагает некоторые тематические материалы, письменные и устные грамматические, лексические и стилистические упражнения, указатели и т.д., краткие дидактические материалы промежуточного и продвинутого уровня, которые можно использовать как на практических занятиях, так и при организации самостоятельной работы студентов-магистров). На сайте Emploi.com (сайт бизнес- и профессиональных языков Торгово-промышленной палаты Парижа, Франция) можно найти учебные и экзаменационные онлайн материалы. Это полезные инструменты для всех преподавателей по развитию коммуникативных компетенций студентов в области языка профессионального общения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистров (неязыковые вузы). М., 2014. 50 с.
2. Степанова М.М. Современные подходы к обучению иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2/11/2010. С. 109–114.
3. Шульгина Е.М. О магистратуре как высшей ступени образования и актуальности иностранного языка в современной ее структуре [Электронный ресурс]. URL: http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00174767_0.html (дата обращения: 10.10.2015)
4. Aslim-Yet V. Didactique des langues, evolution de la technologie et Internet [Электронный ресурс]. URL: <http://kutuphane.dogus.edu.tr/makale/13048899/2009/cilt18/sayi2/M0009146.pdf> (дата обращения: 18.10.2015)

УДК 378.016:811.161.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-116-123

Сабитова Р.Р., Исаева Л.Б.*Казанский национальный исследовательский технологический университет*

ВКЛЮЧЕНИЕ СВЕДЕНИЙ О СЛОВООБРАЗОВАНИИ В УЧЕБНУЮ ЛИТЕРАТУРУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Аннотация. В статье анализируется включение сведений о словообразовании русского языка в материалы внедряемого в настоящее время учебно-методического комплекса для иностранных студентов по дисциплинам, изучение которых предусмотрено Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования для основной программы бакалавриата. На примере подготовленного авторами пособия рассматриваются задания на словообразование, снимающие лексико-грамматические и синтаксические трудности в понимании и усвоении текста и формирующие практические навыки словопроизводства и систематизации производных слов, что облегчает развитие речи для эффективной адаптации в профессиональной среде.

Ключевые слова: лингводидактика, словообразование, научный стиль речи, русский язык как иностранный.

R. Sabitova, L. Isayeva*Kazan National Research Technological University*

ON LINGUODIDACTIC PECULIARITIES OF WORD FORMATION METADATA INCLUDED IN THE INSTRUCTIONAL RESOURCES FOR FOREIGN STUDENTS

Abstract. The article analyses the inclusion of Russian word formation metadata in the array of instructional resources for foreign students which is being implemented according to the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education for the Basic Undergraduate Programmes. Using the authors' textbook as an example, the paper considers word-formation exercises which facilitate lexical, grammatical, and syntactical difficulties in text comprehension and form the skills of morphological derivation and systematization of the derivatives, alleviating the development of speech and language proficiency for effective adaptation to a professional environment.

Key words: linguodidactics, scientific discourse, word formation, Russian as a foreign language.

В предлагаемой статье освещается ряд лингводидактических аспектов включения сведений о научном стиле речи в учебники и учебные пособия учебно-методического комплекса по предусмотренным ФГОС ВПО дисциплинам, который разрабатывается авторами на кафедре русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации КНИТУ. Общими особенностями указан-

ного комплекса являются отказ от упрощения текстов лекций по учебным предметам, сохранение их стилистических особенностей и уровня сложности изложения, адаптация материала только в части его языкового сопровождения. Симплификация учебного материала, присущая предвузовской подготовке студентов-иностранцев, на следующем этапе обучения препятствует качественному усвоению изучаемого (подробнее об этом см. в нашей работе [5, с. 3]).

Включение в материалы лекционных курсов сведений о научном стиле речи русского языка с неизбежностью ставит вопрос об освещении в том числе и особенностей русского словопроизводства, отраженных в лексике научного текста. Как указывает Л.В. Красильникова, специфика словообразования русского языка «проявляется в тесных связях его единиц с единицами других языковых уровней, вследствие этого словообразование тесно переплетено с другими разделами науки о языке: фонологией через морфонологию, фонетикой (акцентологией), лексикой, морфологией, синтаксисом, стилистикой» [3, с. 11]¹. В.А. Косова отмечает целесообразность использования семасиологического (от формы ряда однотипных производных – к значению) принципа организации учебного материала на подготовительном факультете и на начальных курсах и ономасиологического (от значения – к совокупности словообразовательных

средств его выражения) – на продолжающем этапе обучения [2, с. 186]. В разработанном нами пособии «Сушка, обжиг, плавление в технологии тугоплавких неметаллических и силикатных материалов» [6] сведения о словообразовании (продуктивных способах словопроизводства, словообразовательных типах и средствах и т.д.) даются преимущественно в соответствии с семасиологическим принципом. Учебный материал призван закрепить навыки выявления в словообразовательной структуре слова деривационной базы и дериватора, установления словообразовательного значения слова, а также дать представление о синонимии словообразовательных средств. «Студент-иностранец, который может объяснить механизм возникновения значения производного, пусть даже с прозрачной внутренней формой, уже сделал качественный рывок вперед в изучении русского языка», – пишет Т.М. Иванова [1, с. 259].

Итак, источником материала пособия являются тексты лекций названного учебного курса, поэтому подача словообразовательного материала не предусматривает и не может предусмотреть полного охвата всех классов слов, внимание концентрируется на моделях, обладающих практической значимостью для изучения лексики научного текста. Организация материала в пособии предусматривает стилистический комментарий при каждом тексте, в котором содержится указание на ту или иную особенность научного стиля речи. Именно с комментарием связаны конкретные языковые задания к лекциям. В некоторых случаях задания на словообразование являются составной частью анализа син-

¹ См. также пособие Л.В. Красильниковой [4], в котором лексические единицы представлены в их тематическом и функциональном единстве, что обеспечивает эффективное усвоение деривационного материала.

таксических особенностей научного текста, которые рассматриваются в стилистическом комментарии:

Комментарий к тексту 1

В научном стиле речи широко употребляются конструкции «глагол-связка быть в прош. вр. + кр. страд. прич. прош. вр. + субъект действия в тв. п.»: *Закон инерции был открыт Ньютоном*. Они акцентируют важность результата действия, как бы отодвигая на второй план информацию о его субъекте. Ср., например, с нейтральным сообщением *Ньютон открыл закон инерции*. Очень часто субъект действия вообще не называется, например, *Были зафиксированы нарушения технологического процесса*. Помните, что страд. прич. прош. вр. образуются так: основа инфинитива переходного глаг. СВ + суффиксы *-енн-, -н-, -т-*: *признать* – *признанный*, *построить* – *построенный*, *купить* – *купленный*, *открыть* – *открытый*.

Задания к тексту 1

1. Образуйте полные и краткие страдательные причастия от глаголов *переделать*, *извлечь*, *перевести*, *установить*, *осуществить*, *изобразить*, *вычислить*, *подвести*, *высушить*, *нагреть*, *передать*, *закрыть*, *назвать*, например: *сшить* – *сшитый* – *сшит*.

2. Найдите в тексте примеры употребления конструкций с кр. страд. прич. прош. вр.

3. Измените следующие предложения так, чтобы подчеркнуть результат действия, например: *Ученые провели эксперимент* > *Эксперимент был проведен учеными*: 1. *Докладчик перечислил признаки этого явления*. 2. *Исследо-*

ватели установили связь между двумя процессами. 3. *Такое содержание влаги химика назвали критическим*. 4. *Законодательство установило нормы выбросов вредных веществ в атмосферу*. 5. *Рабочие подготовили материалы к сушке*.

В других случаях задания на словообразование являются частью анализа лексических особенностей научного текста, которые рассматриваются в стилистическом комментарии:

Комментарий к тексту 8

В текстах научного стиля речи активно употребляются существительные и прилагательные, образованные сложением 2 компонентов – опорного и конкретизирующего. Они соединяются с помощью *-о/-е-*: *старый* + *славянский* = *старославянский*, *нефть* + *промышленность* = *нефтепромышленность*.

Часто как второй в прилагательных выступает компонент *...видный/...образный/...подобный*, при этом слово обозначает 'похожий на то, что названо первым компонентом': *шар* + *видный* = *шаровидный*, *человек* + *образный* = *человекообразный*, *правда* + *подобный* = *правдоподобный*.

Задания к тексту 8

1. Определите, от каких слов образованы прилагательные, в скобках укажите соединительный элемент (по модели *огнеопасный* < *огонь* + *опасный* (е)): *стеклокристаллический*, *жидкофазный*, *камневидный*, *структурообразующий*, *высокотемпературный*.

2. Образуйте сложные существительные с нулевым суффиксом от

словосочетаний по моделям: а) *обмен массой > массообмен, носитель теп-
ла > теплоноситель; затрата ресур-
сов, снабжение энергией, очиститель
стекла, передача тепла, добыча неф-
ти, сварка газом, нагреватель воды,
распределение влаги; б) любить книги
> книголюб: колоть лед, копать землю,
чистить трубы, варить сталь, ме-
рить секунды, резать стекло, рубить
лес, ловить рыбу.*

В этом случае комментируется сло-
жение как способ образования слов,
студентам необходимо определить де-
ривационную базу одноструктурных
образований (задание 1) и образовать
от данного сочетания слов по данной
модели сложные слова (задание 2).

В некоторых случаях задания под-
разумевают выявление деривацион-
ной структуры производных слов,
однако оно выполняет скорее вспомо-
гательную функцию, так как упражне-
ния ориентированы на установление
лексического значения слова и части
его системных отношений с другими
лексемами:

Задания к тексту 15

Термины в большинстве своем соз-
даны на основе слов греческого или
латинского языков. Так, например, в
слове *дистилляция* выделяются ла-
тинский префикс *dis-* ('отделение') и
корень *stilla* ('капля'), в слове *изомер* –
греческие корни *isos* ('равный') и *meros*
(‘часть’). Однако в русском языке ин-
тернациональные термины использу-
ются вместе со специализированной
лексикой, созданной на основе слов
русского языка по русским словообра-
зовательным моделям. Таковы, напри-

мер, слова с корневыми *thermo* и *теп-*
ло, carbo и *уголь* и т.д.

1. Объясните значения слов с рав-
нозначными корневыми морфемами
гидро- и *вод-* в тексте 15: *дегидрати-
роваться, полугидрат, ангидрит, ги-
дратация, дегидратация, безводный,
двуводный, водяной, обезвоживание,
полуводный, обезвоженный, водопо-
требность.*

2. Приведите свои примеры сино-
нимичных пар типа *трансмиссия – пе-
редача, гомогенный – однородный.*

3. Продолжите списки известными
вам образованиями с равнозначными
корневыми морфемами *сульф-* и *сер-*:

*сульфат –
сульфид –
сернистый –
сероводород –*

Наконец, в пособие включены
упражнения, предполагающие не толь-
ко словообразовательный, но также и
формообразовательный анализ кон-
кретных производных:

Задания к тексту 12

В научном стиле речи чаще, чем в
других ее стилистических разновид-
ностях, употребляются краткие при-
лагательные. Краткие прилагательные
в научном тексте называют не вре-
менный, а постоянный признак пред-
метов или явлений: *Чистый этиловый
спирт бесцветен* (всегда, при любых
условиях); *Фтор, хлор, бром ядовиты*
(при любых условиях). Ср. в общели-
тературном языке: *Иван весел* (сейчас)
и *Иван – веселый* (вообще).

1. Определите, от каких полных
прилагательных образованы краткие
формы: *характерен, разнообразен, рас-*

пространено, вогнут, способен, направлен, пропорциональна. Помните, что кр. форма прил. образуется прибавлением к основе полн. формы род. окончаний ед. ч. (муж. р. *глух-III, синь-III*; ж.р. *глух-а, син-я*; ср.р. *глух-о, син-е*) и окончаний мн.ч. (*глух-и, син-и*).

2. Разделите краткие прилагательные на группы: а) формы ед. ч. и мн. ч.: *ясно, бесполезно, склонны, близко, возможно, нужны, неизбежна, невозможно, должны*; б) формы муж., жен. и сред. р.: *равно, известен, подобна, должна, нежизнеспособна парадоксально, характерно, должно, замечен, сильна, интересно.*

3. Приведите полную форму муж. р. ед. ч. им. п. кратких прилагательных: *выгодны, тесна, непродолжительны, разнообразны, активны, должны, редки, характерна, взаимосвязано, безразлично*

4. Определите форму муж. р. ед. ч. им. п. положительной степени прилагательных: *меньшей, более активный, самых необходимых, ниже, будущей, самые примитивные, высшими, выше, меньше.*

5. Список содержит формы положительной, сравнительной или превосходной степени разных прилагательных. Восстановите для каждого слова все эти формы, например *слабый – слабее/более слабый – слабейший/самый слабый: важнейший, внешний, более чувствительный, будущий, более низкий, более качественный, выше, больше, легче, полнее, более плотный.*

Упражнения такого типа напоминают студентам о том, что производное слово включено не только в лексический или словообразовательный класс, но и в грамматический, и что ему свой-

ственны категориальные значения (в приведенных примерах – рода, числа, падежа, степени сравнения), которые учитываются правилами функционирования производных в словосочетаниях и предложениях.

Отметим, что в пособии (в комментариях к текстам лекций и в заданиях к ним) используются не только базовые термины «школьной» теории словообразования (корневая морфема, суффикс, префикс, основа и т.д.) и их метафорические названия (слова-родственники), но и некоторые термины «вузовской» теории, называющие языковые явления, знакомство с которыми позволяет более эффективно систематизировать новые сведения. Мы считаем необходимым знание иностранными студентами лингвистической терминологии, поскольку она в обязательном порядке используется авторами грамматик и словарей русского языка, без которых дальнейшее развитие языковых навыков невозможно; что отсутствие лингвистической терминологии и приближение понятийного аппарата к психологии потребителя, свойственное ряду учебных комплексов по РКИ, удобно для начального этапа изучения русского языка, однако дальнейшее обучение на русском языке требует систематизации имеющихся знаний с использованием терминов языкознания.

В заданиях пособия используются термины «словообразовательные синонимы» и «словообразовательное значение»:

1. В научном тексте могут быть использованы словообразовательные синонимы – однокоренные производные слова с одинаковым или близким

словообразовательным значением. Например, в синонимических парах типа *отправление – отправка* значение процесса действия выражается при помощи различных суффиксов – *-ени(е)* и *-к(а)*. Укажите глаголы, от которых образованы синонимы *нарезание – нарезка*, *корчевание – корчевка*, *шлифование – шлифовка*, *варение – варка*, *плавление – плавка*, *сушение – сушка*, *проектирование – проектировка*.

2. Объясните словообразовательное значение прилагательных с приставкой *без-/бес-* и суффиксом *-н-* (по модели *бескислородный = такой, у которого / в котором нет кислорода*): *беспроблемный*, *безвизовый*, *безвыходный*, *безводный*, *бесконтрольный*, *бесконечный*, *беспредельный*, *беспросветный*, *бесконфликтный*, *беспланный*, *бесполезный*, *бесприбыльный*, *безопасный*, *бессрочный*, *бессистемный*, *бездефектный*, *бессолевой*, *бесформенный*, *безымянный*.

3. Определите, от каких существительных образованы с помощью приставки *меж-/между-* и суффиксов *-н-*, *-ов-* или *-ск-* прилагательные: *межпланетный*, *межзерновой*, *межкристаллический*, *межконтинентальный*, *междугородный*, *межинститутский*, *междурядный*, *межобластной*, *междуэтажный*. Сформулируйте самостоятельно словообразовательное значение таких прилагательных.

4. Укажите прилагательные, от которых образованы существительные со значением отвлеченного признака (по модели *справедливость < справедливый*, *свежесть < свежий*; помните, что вариант на *-есть* употребляется с производящей основой на *-ж-*, *-ч-*): *прочность*, *плотность*, *пористость*, *поверхность*, *скорость*, *дисперсность*, *дефектность*,

возможность, *длительность*, *сложность*, *необходимость*.

Общеизвестно, что обобщенность изложения в научном тексте проявляется в том числе и в частотности употребления производных с абстрактным значением, а названия абстрактных действий (т.е. обозначенных безотносительно производителя, времени совершения, реальности) преобладают над названиями конкретных, что реализуется в более активном употреблении существительных. В анализируемом пособии, освещающем вопросы технологии производства, это преимущественно отглагольные образования, которые произведены по продуктивным словообразовательным моделям. Упражнения предполагают установление деривационной базы таких производных:

1. Назовите глаголы, от которых образованы существительные: а) модель: *ход < ходить*: *перевод*, *разогрев*, *расплав*, *смесь*, *состав*, *связь*, *вид*, *перегрев*, *переход*, *нагрев*, *рост*, *прогрев*, *спек*, *расчет*, *обмен*, *помол*, *раствор*; б) модель: *знание < знать*: *плавление*, *состояние*, *превращение*, *получение*, *изготовление*, *нагревание*, *соединение*, *строение*, *изменение*, *увеличение*, *размягчение*, *расположение*, *образование*, *накопление*, *исключение*, *выделение*, *уменьшение*, *нагревание*, *появление*, *расплавление*, *поглощение*, *преодоление*, *округление*, *влияние*, *растворение*, *возрастание*, *проектирование*, *соотношение*, *пребывание*; в) модель: *рубить < рубка*: *выдержка*, *плавка*, *установка*.

Однако в пособии предлагают упражнения и на словообразо-

вание других частей речи. Выбор словообразовательной модели определяется частотностью употребления производных и варьируется от текста к тексту. Подчеркнем, что особое внимание обращается на словообразование причастий и деепричастий. Они практически не употребляются в наши дни в разговорной речи, составляя исключительную принадлежность книжных русскоязычных текстов, поэтому иностранные студенты испытывают определенные трудности в образовании и употреблении таких производных. Вместе с тем обучение профессионально ориентированному русскому языку предполагает умение работать с любыми разновидностями научной литературы, а значит – владеть всеми необходимыми для этого навыками.

Задания на словообразование причастий и деепричастий в пособии «сдвоены»: они предполагают как образование производных по указанной модели, так и установление их словообразовательной базы:

1. а) Образуйте действ. прич. наст. вр. от глаголов *связывать, перемещать, зависеть, отнимать, уходить, нагревать, стремиться, кипеть, удалять, протекать*. Помните, что они образуются от основы наст. вр. НСВ с помощью суффиксов *-ущ/-ющ-* (I спр.: *пишут > пишущий, дают > дающий*) и *-ащ/-ящ-* (II спр.: *кричат > кричащий, летят > летящий*);

б) установите, от каких глаголов образованы действ. прич. наст. вр. *стоящий, входящий, находящийся, держащийся, превышающий*.

2. Образуйте страд прич наст вр. от глаголов *перемещать, различать, удалять, уменьшать, выводить, делить*.

Помните, что они образуются от основы наст. вр. перех. НСВ с помощью суффиксов *-ем/-ом-* (I спр.: *читают > читаемый, несут > несомый*) и *-им-* (II спр.: *хранят > хранимый*).

3. Назовите глаголы, от которых образованы страд. прич. наст. вр. *удерживаемый, осушаемый, удаляемый, вызываемый*.

4. Образуйте деепричастия от глаголов НСВ *вычислять, управлять, освещать, кричать, признавать, приводить*. Помните, что деепричастия образуются при помощи суффикса *-а/-я* от основы наст. вр. (*работают > работая, лежат > лежа*) или основы инфинитива (глагол с суффиксом *-ва-*: *давать > давая*) НСВ.

Итак, организация материала в пособии предусматривает стилистический комментарий при каждом тексте, с которым и связаны языковые задания к лекциям, в том числе и на словообразование. Словообразовательный анализ производных является в некоторых случаях составной частью анализа конкретных синтаксических или лексических особенностей научного текста: помогает корректно образовать необходимые элементы синтаксических конструкций, установить лексическое значение слова и его системные отношения с другими лексемами. Часть упражнений предполагает не только словообразовательный, но и формообразовательный анализ производных, актуализирующий сведения о правилах функционирования дериватов в тексте. Задания на словообразование, таким образом, имеют целью снятие лексико-грамматических и синтаксических трудностей в понимании и усвоении текста. Они способствуют

формированию практических навыков словопроизводства и систематизации производных слов, что облегчает решение главной задачи обучения студентов-иностранцев, а именно – развитие речи для эффективной адаптации в профессиональной среде. Именно с актуальностью этой задачи и связан анализ в пособии лингвистических особенностей научного текста, во-первых, в доступной для иностранных студентов форме; во-вторых, с опорой на уже сформированные речевые умения; в-третьих, в соответствии с принципами компетентного подхода к обучению – практической направленностью и коммуникативной ориентированностью, причем следует особо подчеркнуть важность овладения «речевыми жанрами, актуальными для будущей профессиональной деятельности» [7, с. 54].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иванова Т.М. Система принципов и приемы обучения лексико-грамматическим явлениям русского языка как иностранного на основном этапе изучения РКИ (на примере словообразования) // Гуманитарный вектор. Серия: Филология, востоковедение. 2012. № 4. С. 256–262.
2. Косова В.А. Словообразование в практическом курсе РКИ: реальность и возможности // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. 2012. Т. 2. № 2. С. 183–189.
3. Красильникова Л.В. Взаимосвязи словообразования с другими уровнями языковой системы в лингвометодическом аспекте // Stephanos. 2014. № 3. С. 10–20.
4. Красильникова Л.В. Уроки по русскому словообразованию для иностранных учащихся. М., 2001. 55 с.
5. Сабитова Р.Р., Исаева Л.Б. Подготовка учебников и учебных пособий для иностранных студентов по дисциплинам, предусмотренным ФГОС ВПО. Казань, 2014. 36 с.
6. Сабитова Р.Р., Исаева Л.Б. Сушка, обжиг, плавление в технологии тугоплавких неметаллических и силикатных материалов. Казань, 2015. 80 с.
7. Усачева О.Ю. Учебное аннотирование научных источников в контексте структуры коммуникативной компетенции: из опыта преподавания курса культуры речи // Вестник центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014. № 2. С. 53–57.

УДК 373.013

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-124-130

**Фаткуллин Н.Ю.¹, Шамшович В.Ф.¹,
Вайндорф-Сысоева М.Е.², Грязнова Т.С.²**

¹Уфимский государственный нефтяной технический университет

²Московский государственный
гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

ДВУХПАРАМЕТРИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В работе рассматривается двухпараметрическая модель педагогической прогностики, использующая комбинацию баллов оценки успешности и учета времени в период дистанционного процесса обучения. Гипотезой исследования служит предположение о том, что при выполнении соответствующей процедуры выбора ассоциативной модели прогнозирования на основе нейронной сети тьютор будет обладать возможностью получения достоверного индивидуального педагогического прогноза успешности обучения учащихся в системе дистанционного обучения как по основному параметру – итоговому баллу, так и по временному критерию, тем самым диагностируя процесс дистанционного обучения в его динамике. Тьютор, определяя на двухпараметрических диаграммах зоны риска и зоны успешности, способен дифференцировать множество вновь приступивших к обучению дистанционно обучающихся на подмножества, тем самым оценивая как успешность группы в целом, так и степень ее однородности по степени рассеянности точек на диаграмме.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, педагогическое прогнозирование, дистанционное обучение.

N. Fatkullin¹, V. Shamshovich¹

M. Vayndorf-Syssoeva², T. Gryaznova²

Ufa State Petroleum Technological University

Sholokhov Moscow State University for the Humanities

TWO-PARAMETRICAL PEDAGOGICAL MODEL OF FORECASTING DISTANCE LEARNING SUCCESS

Abstract. The article studies the two-parametrical model of pedagogical prognostics using a combination of marks of success assessment and accounting time during the remote training. The hypothesis of the research is the assumption that when performing the corresponding procedure of a choice of associative model of forecasting on the basis of a neural network the tutor will possess possibility of obtaining the authentic individual pedagogical forecast of success of pupils' training in the system of distance learning both by key parameter - total point,

and by time criterion. Thereby the distance learning process is diagnosed in its dynamics. The tutor, defining risk and success zones in two-parametrical charts, is capable to differentiate the set of those who just started training remotely into subsets, thereby estimating both the success of the group in general, and the degree of its uniformity by assessing the degree of dispersion of points on the chart.

Key words: mark and rating system, pedagogical forecasting, distance learning.

Как известно, эффективность дистанционного обучения (ДО) зависит от многих факторов – успешность диалога тьютора и слушателя, качества учебного контента, эффективности обратной связи и т.п. [2] В данной работе рассмотрим построение ассоциативной модели педагогического прогнозирования [1] двух результирующих параметров эффективности учебного процесса, проводимого с помощью технологий ДО:

1) суммарного итогового балла как суммы баллов по всем модулям учебного курса;

2) суммарного итогового времени, затраченного учащимся на освоение материала всех модулей учебного курса.

Вышеуказанные параметры в совокупности характеризуют успешность освоения учебного курса. В то же время, очевидно, они не являются равнозначными при выставлении общей оценки. Первый из них, на наш взгляд, является доминирующим, а другой – второстепенным. Обоснование данного утверждения может базироваться на том факте, что в случае, если учащийся в системе ДО не завершает по каким-либо причинам в рекомендуемые сроки учебный модуль отчетной работой, то ему предоставляется дополнительное время для его завершения.

В то же время параметр временных затрат, несомненно, важен с точки зрения оценки способностей учащегося

успешно завершить курс обучения. Учащийся с хорошей базовой подготовкой, своевременно и успешно выполняющий задания каждого учебного модуля, уверенно претендует на комбинацию высокого суммарного балла и малого времени выполнения всех заданий курса. Сочетание же у учащегося хорошей базовой подготовки и низкой внутренней мотивации к освоению материала курса приводит, как правило, к большим временным затратам и невысоким значениям суммарного балла по модулям [4].

На практике тьютор, как правило, сталкивается со следующими негативными факторами:

- неподготовленность обучаемых к напряженной, эффективной работе;
- неумение учащихся самоорганизоваться, самостоятельно планировать свою работу;
- отсутствие у слушателей курсов самодисциплины и т.п.

В то же время к основным задачам тьютора, в частности, относятся:

- организация модульного структурирования курса – обучаемый должен четко осознавать свое продвижение от модуля к модулю;
- организация активного, деятельностного обучения с выходом на практический результат;
- ориентация учебного процесса на индивидуальные потребности обучаемого с сохранением целостности изложения;

– организация мониторинга и т.д. [3; 6]

Кроме того, одной из характерных особенностей ДО является отсутствие непосредственного визуального контакта между обучаемым и обучающимся. Организация электронных конференций, вебинаров, телеконференций [5, с. 7–8] в полной мере не решают эту проблему, так как в силу объективных причин общение в подобном виде носит достаточно ограниченный характер и не способно в полной мере заменить процесс непосредственного общения в традиционном классическом его понимании. В этих условиях анализ основных и латентных показателей учебного про-

цесса ДО позволяет произвести определенную дифференциацию учащихся. Выявление сложных нелинейных связей между ними возможно, например, с помощью нейросетевых технологий моделирования, относящихся к классу ассоциативных моделей педагогической прогностики [1, с. 9–11].

Рассмотрим пример реализации двухпараметрической педагогической прогностической модели на основе нейронной сети. Учебный дистанционный курс имеет модульную структуру (7 модулей) с указанием максимального числа баллов, начисляемых за освоение материала модуля и выполнения практических заданий по нему (табл. 1).

Таблица 1

Распределение учебных баллов и времени по модулям курса

Модули	1	2	3	4	5	6	7
Максимальный балл	5	10	10	15	10	5	5
Плановое время освоения учебного материала	3	5	4	7	5	3	3

Максимальное значение итогового общего балла как суммы баллов по модулям равно 60. Максимальное значение итогового времени равно 30 дням.

На первоначальном этапе необходимо провести анализ результатов обучения учащихся при данной модульной структуре курса ДО. Подобный анализ позволяет выявить возможные существующие недостатки курса – излишнюю сложность или, наоборот, упрощенность отдельных учебных модулей или учебного материала по курсу в целом, недостаток времени или излишнюю его растянутость во времени и т.д. Более того, отсутствие данного анализа может привести к нарушению

целостности научного исследования с построением выводов, не обеспеченных необходимым эмпирическим и теоретическим обоснованием.

Для проведения расчетов используем надстройку «Анализ данных» табличного процессора Microsoft Excel. Гистограммы по результатам расчетов приведены на рисунках 1, 2. Характерной особенностью обеих гистограмм является четкое проявление формы гауссовской кривой (кривой нормального распределения) с математическим ожиданием 41,78 балла и 29,4 дня соответственно, при достаточно малых показателях стандартного отклонения (4,9 и 3,9 соответственно). Данное

обстоятельство указывает на хорошую сбалансированность как учебного материала модулей по трудности освоения, так и по ресурсу времени на изучение материала по всему учебному курсу.

Таким образом, структура данного курса ДО не требует корректировки и, следовательно, данные, получаемые на основе курса, могут служить вполне надежной основой для проведения дальнейших исследований.

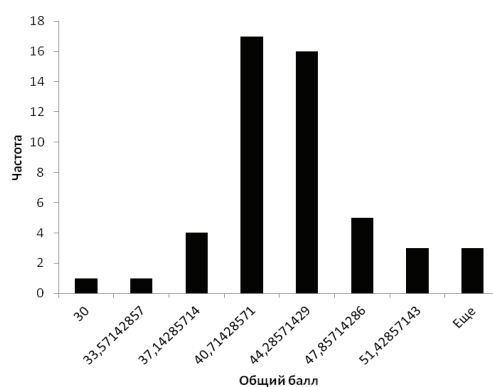


Рис. 1. Гистограмма распределения значений общего балла учащихся по учебному курсу

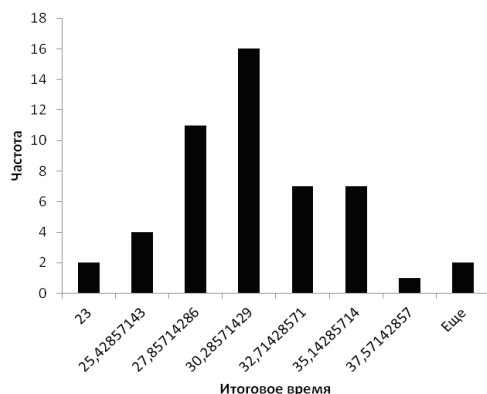


Рис. 2. Гистограмма распределения значений итогового времени учащихся на освоение учебного материала курса

На следующем этапе перейдем к решению задачи прогнозирования успешности обучения 10 новых участников курса по двум параметрам – итоговому баллу и времени, необходимому на изучение и выполнение всех заданий курса.

Гипотезой данного исследования служит предположение о том, что при выполнении соответствующей процедуры выбора нейронной сети и последующего ее обучения на исходной выборке исследователь-тьютор будет обладать возможностью реализации достоверного педагогического прогноза успешности ДО как по основному параметру – итоговому баллу, так и по временному критерию, тем самым диагностируя процесс ДО в его динамике.

Процесс прогнозирования представляется рациональным разбить на этапы, имитируя тем самым динамику образовательного процесса, причем этапы соответствуют временному отрезку закрытия учащимся конкретного модуля учебного курса. Выбор этапов осуществляется согласно объему изучаемых в модулях материала и их последовательности.

Изучение и выполнение практических заданий по модулям №№ 1–3 фактически означает закрытие 40 % материала учебного курса, соответственно, именно на этом этапе целесообразно приступить к реализации процесса прогнозирования, в последующем переходя к прогнозированию по результатам освоения остальных модулей.

Результаты расчетов на основании данных балльной и временной выборок в первой интерпретации представлены на рисунках 3–6.

Параметр «время в процессе ДО», как правило, может быть подвергнуто

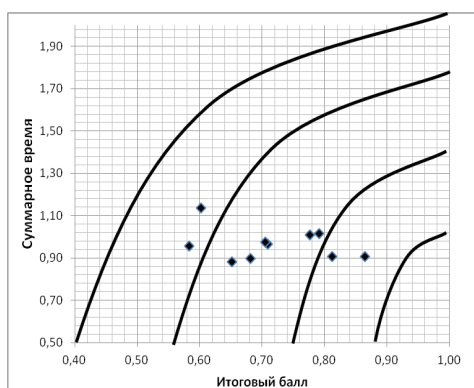


Рис. 3. Визуальное представление результатов прогнозирования по двум параметрам по результатам изучения учащимися 3 модулей учебного курса

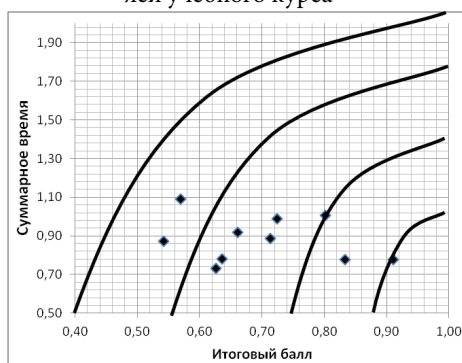


Рис. 4. Визуальное представление результатов прогнозирования по двум параметрам по результатам изучения учащимися 4 модулей учебного курса

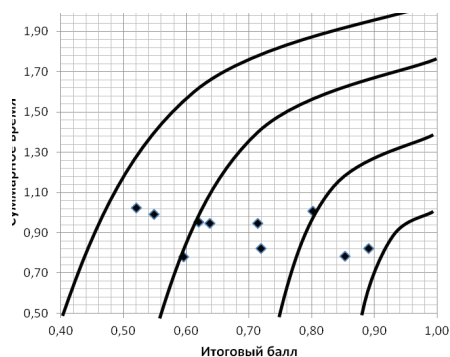


Рис. 5. Визуальное представление результатов прогнозирования по двум параметрам по результатам изучения учащимися 5 модулей учебного курса

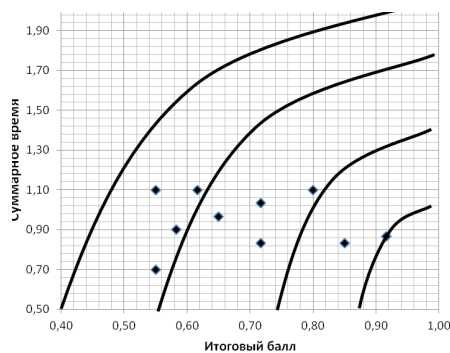


Рис. 6. Визуальное представление фактических результатов изучения учащимися всех модулей учебного курса

корректировке (увеличению), т.е. реализована возможность предоставления учащемуся дополнительного времени на изучение материала в силу каких-либо причин объективного, либо субъективного характера.

Соответственно, при одинаковом масштабе будем иметь кривые безразличия, образованные эллипсом с меньшей (баллы) и большей (время) полуосями. Соотношение полуосей выбирается исходя из резерва вре-

мени, отводящегося на завершение курса ДО. Один из подходов к его расчету – определение статистических характеристик временного параметра (математического ожидания и среднего квадратического отклонения). На рисунках 3–6 видно, что кривые безразличия имеют достаточно большое значение полуосей по параметру времени для данной конкретной группы слушателей из 10 человек. Данное обстоятельство можно трактовать как

признак высокой организованности слушателей и хорошей работы тьютора, так как временные расходы не превышают в данном случае более 10 % от планируемого.

Анализируя результаты педагогического прогнозирования, можно сделать следующие выводы:

1. Предлагаемая модель педагогического прогнозирования уже на ранних этапах (этап изучения модуля № 3 из 7 планируемых) позволяет с высокой степенью достоверности определить фактические значения индивидуально для каждого учащегося в системе ДО как параметра индивидуального балла, так и количества времени, требуемого ему для освоения всего учебного курса.

2. Тьютор, располагая подобными двумерными картами прогнозирования с высокой степенью достоверности прогноза, имеет возможность своевременного и на ранних стадиях внесения корректировок в индивидуальные образовательные траектории учащихся в системе ДО.

3. Определяя на диаграммах зоны риска (большие эллипсоидальные кривые) и зоны успешности (малые эллипсоидальные кривые), предлагаемая педагогическая прогностическая модель дифференцирует множество вновь приступивших к обучению дистанционно обучающихся на подмножества, тем самым характеризуя как успешность группы в целом, так и степень ее однородности по степени рассеянности точек на диаграмме. Чем более рассеянным окажется множество точек на плоскости диаграммы, тем более разнородным в прогнозе оказывается множество учащихся в системе ДО, требуя тем самым больших затрат

со стороны тьютора как в методическом, так и во временном аспекте, и, наоборот, чем кучнее располагаются результаты прогнозирования, тем легче тьютору выработать единую стратегию управления слушателями в данном учебном процессе.

С данной точки зрения результаты педагогического прогнозирования по рис. 3–6 можно охарактеризовать следующим образом:

1. Вытянутость множества прогнозных данных вдоль почти всей оси итоговых баллов свидетельствует о разнообразии итоговых оценок по результатам изучения курса ДО, т.е. о присутствии и успешных, и средних, и отстающих слушателей.

2. Сжатость «облака» данных прогнозирования по вертикальной оси и нахождение его в диапазоне от 0,8 до 1,1 говорит о фактически едином ритме работы группы без массовых опережений и запаздываний в отчетах по учебным модулям ДО.

Таким образом, предлагаемая ассоциативная модель прогнозирования по двум параметрам является результативным инструментарием педагогической прогностики, позволяющим осуществлять действенные меры, направленные на повышение успешности процесса дистанционного обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учеб. пособие. М., 2003. 768 с.
2. Дырдина Е.В. Информационно-коммуникационные технологии в компетентно ориентированном образовании : учебно-методич. пособие. Оренбург, 2012. 227 с.

3. Колегова Е.Д. Мониторинг в системе менеджмента качества образовательной деятельности вуза // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 2. С. 133–139.
4. Молоканова Ю.П. Готовность и мотивированность студентов вуза к применению электронных образовательных ресурсов в процессе обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 2. С. 22–28.
5. Нагаева И.А. Организация вебинара // Интернет-журнал «Науковедение». 2012. № 3. (12) [Электронный ресурс]. URL. <http://naukovedenie.ru/sbornik12/12-33.pdf/> (дата обращения: 14.08.2014)
6. Проведение мониторинга качества образования : методич. рекомендации / В.И. Звонников, Н.Ф. Ефремова, Н.Н. Найденова, М.Б. Челышкова. М., 2005. 64 с.

УДК 377.031.4

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-131-138

Хайдарова А.Р.*Камчатский государственный университет им. В. Беринга***СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ
СТУДЕНТА, БУДУЩЕГО ТЕХНОЛОГА РЫБНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ,
В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема педагогического сопровождения процесса становления конкурентоспособной личности студента, будущего технолога рыбной промышленности, в условиях среднего профессионального образования. С разных научных позиций анализируется сущность процесса педагогического сопровождения и делается заключение о том, что процесс педагогического сопровождения представляет собой направление деятельности педагога, включающее в себя поддержку, помощь, совместную деятельность, сотрудничество, взаимодействие, общение, необходимые для успешного становления конкурентоспособной личности. Изложенные в работе положения могут послужить основанием в решении проблемы педагогического сопровождения процесса становления конкурентоспособной личности студента в условиях среднего профессионального образования.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, конкурентоспособная личность, ценности, ценностные ориентации, личностный смысл, установка, направленность личности.

A. Khaydarova*Kamchatka State University named after Vitus Bering***NATURE AND CONTENT OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF FORMING
A COMPETITIVE PERSONALITY OF A FUTURE FISHING INDUSTRY
TECHNOLOGIST EDUCATED AT A SECONDARY VOCATIONAL INSTITUTION**

Abstract. The article deals with the problem of pedagogical support of the process of students' competitive personality formation within training at a secondary vocational institution, preparing future technologists for the fishing industry. The author examines the essence of pedagogical support from different scientific positions and concludes that the process of pedagogical support is one of teacher's activities, including support, assistance, cooperation, collaboration, and communication, necessary for successful formation of a competitive personality. The author presents the analysis of the content of pedagogical support of forming a student's competitive personality.

Key words: pedagogical support, competitive personality, values, valuable orientations, personal meaning, setting, orientation of a personality.

В настоящее время в среднем профессиональном учреждении осуществляется внедрение нового Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования. В соответствии со стратегическими целями стандарта основное внимание педагогов направлено на развитие профессионально-личностных качеств студентов; формирование у них профессиональной компетентности; способности самостоятельно планировать, осуществлять и контролировать свою трудовую деятельность; умения самостоятельно принимать решение и нести ответственность за результаты своей деятельности; умения работать в коллективе; стремления к профессиональному росту и др., что характеризует квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, специалиста, конкурентоспособного на рынке труда.

В связи с этим актуальной становится проблема педагогического сопровождения процесса становления конкурентоспособной личности студента, будущего технолога рыбной промышленности, в условиях среднего профессионального образования. Следует отметить, что в настоящее время в педагогической науке отсутствует понимание педагогического сопровождения процесса становления конкурентоспособной личности как отдельной системы, но тем не менее в научных исследованиях широко рассматривается само педагогическое сопровождение как общая категория (О.С. Газман, В.Г. Маралов, И.С. Якиманская и др.) [4; 6; 16]. Причем анализ научной литературы свидетельствует о том, что исследователи подходят с разных позиций к осмыслению сущности

педагогического сопровождения.

Так, ряд ученых связывает категорию педагогического сопровождения с таким понятием, как педагогическая поддержка, под которой понимается непосредственная помощь обучающемуся со стороны педагога в преодолении тех или иных трудностей, препятствий. При этом педагог опирается на реальные и потенциальные возможности личности обучающегося, развивая потребность в успешности самостоятельной деятельности (Д.Б. Эльконин, О.С. Газман, Н.Б. Крылова и др.) [2; 4; 15].

В свою очередь, исследователь В.Г. Маралов рассматривает педагогическое сопровождение как целостный комплекс, предполагающий модель поддержки, модель помощи, модель психолого-педагогического обеспечения [6].

По мнению ученых Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, категория педагогического сопровождения не тождественна таким понятиям, как педагогическая поддержка и помощь [10]. Так, педагогическое сопровождение как процесс по своей сути дополняет и сопутствует педагогическому процессу, в то время как педагогическая поддержка и помощь являются разовыми, единичными воздействиями. Педагогическое сопровождение как процесс носит продолжительный и непрерывный характер. Педагогическое сопровождение требует прямого взаимодействия педагога и обучающегося, тогда как поддержка и помощь осуществляется со стороны только одного субъекта педагогического процесса, в частности, педагога. И наконец, педагогическое сопровождение рассматривается шире, более масштабно, чем пе-

дагогическая поддержка и помощь, и может включать в себя и поддержку, и помощь [9; 11].

Эту идею поддерживают и такие ученые, как И.С. Якиманская, О.С. Газман, С.Д. Поляков, которые в своих исследованиях выдвигают положение о том, что педагогическая поддержка и помощь являются составляющими элементами педагогического сопровождения [4; 16].

В свою очередь, другие исследователи связывают категорию педагогического сопровождения с такими понятиями, как общение, понимание, взаимодействие, сотрудничество (И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков, И.А. Липский и др.) [1; 8; 14].

Наряду с этим, сущность педагогического сопровождения отражено в идеях педагогического сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, А.И. Тубельской, Е.В. Бондаревская и др.) [1; 5; 13], в положениях о значимости продуктивного общения между преподавателями и студентами как субъектами образовательного процесса (А.В. Мудрик, М.Ю. Кондратьев, И.С. Кон) [3; 7; 15].

Таким образом, на основе анализа научной литературы мы подходим к выводу о том, что процесс педагогического сопровождения включает в себя такие основные элементы, как поддержку, помощь, общение, понимание, взаимодействие, сотрудничество.

Наряду с этим, для нашего исследования является значимым осмысление процесса педагогического сопровождения как создание особых педагогических условий для развития и саморазвития, самореализации личности обучающегося в ситуации взаимодействия в образовательном пространстве (С.М. Юсфин, С.Н. Чистякова,

Н.С. Пряжникова, Р.В. Овчарова и др.) [1; 8; 11].

Так, С.Н. Чистякова, Н.С. Пряжникова рассматривают педагогическое сопровождение как направление деятельности педагога, обеспечивающее создание условий для продуктивного развития личности [8; 12]. Опираясь на такое положение, нам представляется важным создать такие условия в системе среднего профессионального образования, в которых студенты в ходе освоения ими будущей профессии смогли бы максимально эффективно использовать свой внутренний личностный потенциал, способствующий успешному становлению их конкурентоспособности.

По мнению исследователя С.Я. Ромашинной, правильно организованное педагогическое сопровождение заключается в оказании помощи человеку войти в недоступную для него пока «зону развития». Тем самым, это позволяет обучающемуся раздвинуть рамки своего бытия, обнаружить и реализовать тот внутренний личностный потенциал, который был недоступен до сих пор восприятию окружающих [12].

Таким образом, в процессе педагогического сопровождения значимость преподавателя является необходимым условием для успешного развития личности. Сущностной характеристикой такого сопровождения является создание условий для саморазвития, самореализации, самоактуализации личности студента.

Кроме того, большой интерес для нашего исследования представляет идея ученого Е.А. Александровой, которая считает, что роль педагога в педагогическом сопровождении заключается в научении обучающихся

ся самостоятельно планировать свой жизненный путь, осуществлять выбор [11]. Процесс педагогического сопровождения дает возможность обучающемуся в совместной деятельности с преподавателем найти адекватные пути решения проблемы. Таким образом, процесс педагогического сопровождения носит превентивный характер, что отражено, наряду с исследованиями Е.А. Александровой, и в работах В.П. Бондарева, М.Р. Битяновой, И.А. Липского и др. [1; 11; 12].

Итак, проведенное нами исследование по проблеме сущности педагогического сопровождения позволяет заключить, что *педагогическое сопровождение* представляет собой направление деятельности педагога, включающее в себя поддержку, помощь, совместную деятельность, сотрудничество, взаимодействие, общение.

При этом стоит различать такие понятия, как «педагогическое сопровождение обучающихся» и «педагогическое сопровождение процесса становления конкурентоспособной личности будущего специалиста», последнее из которых в большей степени направлено на обеспечение данного процесса соответствующими педагогическими технологиями (условиями). В связи с этим считаем целесообразным рассмотреть диалектической взаимосвязи между процессом становления конкурентоспособной личности студента и системы его педагогического сопровождения.

Как отмечает исследователь А.В. Деркач, процесс становления проходит несколько этапов [12], в связи с чем следует отметить, что и процесс становления конкурентоспособной личности студента в условиях средне-

го профессионального образования будет характеризоваться своей этапностью.

Анализ процесса педагогического сопровождения становления конкурентоспособной личности студентов как организационно, так и с точки зрения личностного и профессионального развития, должен включать в себя *четыре основных этапа*: ценностно-смысловой, профессионально-личностный, производственно ориентированный, профессионально-творческий. Следует также отметить, что выделенные этапы являются условными, так как невозможно обозначить границы между ними. Это связано с тем, что, во-первых, сам процесс становления является целостным и непрерывным, во-вторых, каждый человек обладает индивидуальными особенностями, позволяющими одним достигать становления конкурентоспособности быстрее, а другим – медленнее. Кроме того, обозначенные этапы являются взаимообусловленными и взаимодополняющими.

Так, первый этап процесса педагогического сопровождения становления конкурентоспособной личности студента, будущего технолога рыбной промышленности, условно соответствует первому году обучения в техникуме. Этот этап обозначен нами как *ценностно-смысловой* и характеризуется формированием направленности личности студентов на учебно-практическую деятельность. Как отмечают многие исследователи (Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович, И.Н. Мясищев), направленность личности образуют внутренние установки [3; 14]. В своих научных исследованиях Д.Н. Узнадзе определяет внутреннюю установку как

«целостное состояние субъекта», как его целостную направленность в определенную сторону, на определенную активность, готовность к совершению определенной деятельности, направленной на удовлетворение актуальной потребности [14].

Таким образом, мы можем отметить, что внутренняя установка определяет направленность личности по отношению к деятельности. Процесс формирования направленности студентов первого курса осуществляется за счет включения их в учебно-практическую деятельность, являющуюся одной из составляющей содержания их профессиональной подготовки и началом становления их конкурентоспособности.

Осмысление и описание формирования первого этапа исследуемого процесса подвело нас к изучению вопроса о формировании внутренней установки личности. Так, в рамках ценностного подхода многие ученые связывают понятие «установка» с понятиями ценностей и ценностных ориентаций (Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов, А.Г. Здравомыслов, Д.Г. Дробницкий, В.П. Тугаринов и др.) [5; 13; 14]. В современных научных исследованиях понятие «ценности» рассматривается как направляющая сила активности личности [1; 16]. Ценности детерминированы социумом, в котором личность существует и развивается. В индивидуальной психике человека происходит формирование определенных установок. В совокупности установки организуются в систему ценностных ориентаций. Таким образом, ценностные ориентации представляют собой устойчивую систему установок, ориентированную на социальные ценности и меняющееся

поведение людей по отношению к этим ценностям. Доминирующие установки образуют направленность личности, определяют жизненную позицию и характеризуют содержательную сторону ценностных ориентаций (Е.В. Юсупова, М.В. Костицкий, Л.Д. Столяренко и др.) [1; 5; 11].

Таким образом, формирование направленности студентов на учебно-практическую деятельность будет являться доминирующей характеристикой первого этапа исследуемого процесса. Сущность направленности определяется формированием внутренней установки посредством создания условий для активного проявления личности студента в процессе освоения им общеобразовательных дисциплин.

При анализе психологических основ процесса становления конкурентоспособной личности многие ученые обращают внимание на то, что развитие личности в целом невозможно без наличия у человека внутренних противоречий, требующих разрешения [5; 12]. Новое знание, интериоризуясь, вызывает в личности противоположные тенденции, вступающие между собой в борьбу. Суть этих тенденций в том, что у человека происходит расхождение между новыми потребностями, стремлением и достигнутым уровнем овладения средствами, необходимыми для их удовлетворения. Как правило, потребности, стремления опережают средства. Такие противоположные тенденции становятся источником активности личности, направленной на разрешение внутреннего противоречия путем выработки новых способов поведения. Противоречия разрешаются посредством деятельности,

которая, экстериоризуясь, приводит к образованию новых свойств и качеств личности (Г.С. Костюк, Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович) [3; 14].

Таким образом, первый этап процесса педагогического сопровождения становления конкурентоспособной личности студента, будущего технолога рыбной промышленности, в техникуме будет способствовать появлению у студентов личностных смыслов в процессе освоения ими учебно-практической деятельности. Тем самым, это станет определенным стимулом для формирования направленности личности студентов на освоение их будущей профессиональной деятельности. Личностные смыслы обеспечивают активную включенность студентов первого курса в учебно-практическую деятельность, являющуюся началом их профессиональной подготовки. Именно присутствие смыслов и ценностей позволяют студентам быть успешными в учебной деятельности, поскольку залогом успешной деятельности является осознанность ее смысла [3; 5; 14].

Второму этапу процесса педагогического сопровождения становления конкурентоспособной личности студента, будущего технолога рыбной промышленности, в условиях среднего профессионального учреждения характерно формирование профессионального становления личности и ее общепрофессиональной компетентности. Этот этап обозначен нами как *профессионально-личностный* и условно будет соответствовать второму году обучения студентов в техникуме. Рассматривая профессиональное становление личности с позиции компетентностного подхода, исследователь А.Г. Асмолов отмечает, что «компетен-

ция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности» [2, с. 42]. Другими словами, компетентность рассматривается как знание в действии.

На данном этапе, в ходе изучения студентами общепрофессиональных дисциплин, происходит осмысление ими понятия профессии, что, по мнению А.Р. Фонарева, создает специфическую ситуацию включения будущего специалиста в систему требований и ценностей данной профессии [15].

Таким образом, второй этап исследуемого процесса будет способствовать появлению у студентов профессиональных смыслов. Это станет источником активности личности в приобретении практического опыта в процессе ознакомительной практики. Таким образом, внутренние противоречия разрешаются посредством приобретения профессионального опыта в деятельности, осуществляемой в процессе ознакомительной практики. Наряду с этим, многие ученые считают, что полученные знания, сформировавшиеся умения и навыки недостаточны для полноценного личностного развития (А.Г. Асмолов, А.Р. Фонарев) [2; 15]. Человеку необходимо выйти за пределы своих наличных возможностей, что определит степень активности человека в построении своей собственной профессиональной деятельности. С этой целью считаем необходимым на втором этапе исследуемого процесса предлагать студентам во время прохождения ими ознакомительной практики решение практических заданий, носящих проблемный характер. Это позволит студентам проявить нестан-

дартность мышления, инновационность, что является составляющей их конкурентоспособности.

Третий этап процесса педагогического сопровождения становления конкурентоспособной личности студента, будущего технолога рыбной промышленности, в условиях среднего профессионального образования характеризуется производственно ориентированной направленностью и соответствует третьему году обучения в техникуме. Условно этот этап назван нами *производственно ориентированный*, поскольку особое значение приобретает прохождение будущими специалистами практики на производстве.

Осмысление профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения, в свою очередь, ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется «индивидуальными личностнообразными технологиями выполнения» (А.К. Маркова, Т.В. Кудрявцев и др.) [1; 15]. Данный подход подтверждает, что процесс педагогического сопровождения становления конкурентоспособной личности будущего специалиста должен быть направлен на создание условий для проявления творческой активности студентов в процессе прохождения ими производственной практики. С этой целью считаем необходимым на третьем этапе исследуемого процесса ориентировать студентов во время прохождения ими производственной практики на решение профессионально-практических задач, способству-

ющих формированию умений выполнять различные технологические операции, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач и т.д.

Четвертый этап процесса педагогического сопровождения становления конкурентоспособной личности студента, будущего технолога рыбной промышленности, в условиях среднего профессионального учреждения характеризуется формированием профессионально-личностной позиции и стремлением к индивидуализации технологии выполнения собственной профессиональной деятельности. Этот этап соответствует четвертому году обучения в техникуме и назван нами условно *профессионально-творческим*. На данном этапе важное значение приобретает прохождение будущими специалистами стажерской практики в реальных условиях профессиональной деятельности. Полученный опыт на производственной практике способствует осмысленному выстраиванию цельного образа своей будущей профессиональной деятельности и себя как будущего профессионала на данном этапе. В связи с этим, у студента появляется потребность к творческому самовыражению, самореализации в своей профессиональной деятельности. Следует добавить, что у студентов на данном этапе формируется собственная профессиональная позиция и стремление к индивидуализации технологии выполнения собственной профессиональной деятельности, поэтому считаем необходимым на данном этапе процесса педагогического

сопровождения становления конкурентоспособной личности будущего технолога рыбной промышленности нацелить студентов во время прохождения стажерской практики на решение профессионально-творческих задач.

Таким образом, проведенный нами подробный анализ этапов процесса педагогического сопровождения становления конкурентоспособной личности студентов, будущих технологов рыбной промышленности, в условиях среднего профессионального образования достаточно четко обозначает поле применения поэтапной технологии изучаемого процесса. Кроме этого, данное исследование дает возможность определить содержание и структуру педагогической модели, посредством которой можно интегрировать идею сопровождения становления конкурентоспособной личности студентов, будущих технологов рыбной промышленности, в условиях среднего профессионального образования в процесс подготовки специалистов техникума.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акмеологическое сопровождение процесса становления карьеры студента вуза : монография. Саранск, 2012. 174 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности : учебник. М., 1990. 367 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Москва – Воронеж, 1997. 341 с.
4. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. М., 1996. Вып. 6. С. 24–36.
5. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в СССР. М., 1968. Т. 2. 199 с.
6. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М., 2004. 256 с.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 2000. 200 с.
8. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М., 1997. 217 с.
9. Романова Е.С. Психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионализации студентов // Высшее образование в России. М., 2012. №8/9. С. 61–66.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995. 384 с.
11. Сопровождение личностно-профессионального развития студентов в педагогическом вузе : научн.-метод. пособие. СПб., 2002. 158 с.
12. Социально-педагогическое сопровождение учащихся средних специальных учебных заведений: материалы Гор. науч.-метод. семинара для соц. педагогов (27 нояб. 2008 г.). Уфа, 2009. С. 67–72.
13. Тугаринов В.П. Марксистская философия и проблемы ценности. // Проблемы ценностей в философии / Под ред. А.Г. Харчева. М., 1966. С. 15–16.
14. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования : монография. М., 1966. 150 с.
15. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала : монография. Москва – Воронеж, 2005. 260 с.
16. Якиманская И.С. Методология личностно ориентированного образования // Построение модели личностно ориентированной школы. М., 2001. С. 13–18.

УДК 37.034

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-139-142

Шевченко Л.Л.*Московский государственный областной университет*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты программно-методического обеспечения решения задачи воспитания духовно-нравственной культуры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки. Дано теоретико-технологическое обоснование и определение педагогического понятия духовно-нравственной культуры «любовь к детям» в соответствии с нормами профессиональной этики. В качестве педагогических условий формирования духовно-нравственной культуры будущих учителей выделены: разработка программно-содержательного обеспечения – учебно-методических комплексов «Практическая педагогическая этика» и «Духовно-нравственная культура», личностно ориентированный подход в разработке содержательных блоков «Детский мир», разработка эталона нравственной самооценки.

Ключевые слова: педагогическая этика, духовно-нравственная культура, учебная дисциплина, учебно-методический комплекс, духовно-нравственное образования студентов.

L. Shevchenko*Moscow State Regional University*

SPIRITUAL AND MORAL CULTURE AS A SUBJECT IN HIGHER VOCATIONAL EDUCATION

Annotation. The article presents the results of the program-methodical maintenance of spiritual and moral upbringing of a future teacher. Theoretical-technological basis and definition of pedagogical concept of spiritual and moral culture "love for children" is given in accordance with the norms of professional ethics. The article presents pedagogical conditions for forming spiritual and moral culture of teachers. They are: the development of program and content support, i.e. educational-methodical complexes «Practical Pedagogic Ethics» and «Spiritual and Moral Culture», personality-oriented approach to developing content blocks "Children's World", the development of the moral self-assessment standard.

Key words: teaching ethics, spiritual and moral culture, classroom discipline, educational-methodical complex, spiritual and moral education of students.

В настоящее время результаты разработки концептуальных положений проблемы воспитания нравственной культуры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки

актуализируют одну из важнейших проблем современной теоретической педагогики – возрождения духовно-нравственной культуры молодежи в контексте кардинальной перестройки ценностных основ целеполагания

отечественной системы воспитания. В материалах монографий «Формирование нравственной культуры будущих учителей в теории и практике педагогической науки» [7], «Педагогические условия формирования нравственной культуры студентов – будущих учителей в учебно-воспитательном процессе вуза» [5] были представлены выводы анализа методологических подходов в построении педагогических технологий обучения, произведена разработка теоретико-методологической базы воспитания нравственной культуры учителя на основе практической педагогической этики. Проблема исследования определялась как воспитание личности учителя, который будет обладать профессиональными умениями взаимодействия с детьми на основе нравственного качества любви [6].

Содержание практической педагогической этики отражается в программе воспитания нравственной культуры, в формах совместной деятельности преподавателей и студентов по следующим направлениям: 1. Развитие педагогического интереса, внимания, наблюдательности, диагностических умений: нравственный мир детства; интерпретация поведения детей. 2. Формирование нравственных взаимоотношений учителя и учеников на основе умений эмпатического взаимодействия. 3. Формирование педагогического призвания (профессиональное взаимодействие с детьми на основе любви).

Полученные результаты практической деятельности студентов в вузовский период (2005–2014 гг.) и затем – последипломного образования учителей разных специальностей (2007–2015 гг.), проходивших подго-

товку к преподаванию нового предмета ФГОС начальной школы «Основы религиозных культур и светской этики» и регионального предмета Московской области «Духовное краеведение Подмосковья» на курсах Духовно-просветительского центра МГОУ, показали недостаточность в период вузовской подготовки учебной дисциплины «Практическая педагогическая этика» для решения задач духовно-нравственного образования педагогов на современном этапе. Это актуализировало разработку теоретико-методологического обоснования и дидактического обеспечения на уровне всех звеньев системы образования, с учетом имеющегося опыта внедрения содержательного компонента «Духовно-нравственная культура» (представленного авторскими учебно-методическими комплексами «Добрый мир», «Основы православной культуры», «Духовное краеведение Подмосковья» [1], «Духовно-нравственная культура. История и культура религий») на уровне дошкольного, школьного и последипломного звеньев (2002–2012 гг.) в 57 регионах Российской Федерации и отсутствие его в системе вузовского образования. Реализацией дидактического принципа систематичности и последовательности в системе духовно-нравственного образования явилась разработка (2013 г.) программы учебного предмета (по выбору) базового учебного плана Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования «Духовно-нравственная культура» [2], содержание которой расширяет теоретическую базу культурологического знания студентов в области духовной

культуры и учебно-методического комплекса в составе учебного, мультимедийного пособий и двух словарей, включающих базовые понятия духовно-нравственной культуры [3; 4].

Дисциплина входит в блок общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин и является дисциплиной по выбору, устанавливаемой вузом (ГСЭ.В.00). Предмет дополняет знания дисциплин профессионального цикла: педагогической антропологии, культурологии, философии, истории, социологии, концепций современного естествознания. Дисциплина обеспечивает подготовку студентов к ведению учебно-воспитательной работы в области духовно-нравственного воспитания школьников в образовательных учреждениях всех типов.

Значение дисциплины «Духовно-нравственная культура» в подготовке специалистов заключается в том, что полученные знания способствуют: формированию общих и профессиональных компетенций современного педагога; приобретению культурологических знаний в области духовно-нравственных культурных традиций, необходимых для личностной самоидентификации и формирования мировоззрения человека; обеспечению самоопределения личности, создания условий ее самореализации, нравственного становления; воспитанию гражданственности и патриотизма, культуры межнационального общения, любви к Родине, семье, согражданам; интеграции личности в национальную и мировую культуру; формированию патриотических чувств и сознания на основе исторических ценностей отечественной культуры как основы консолидации общества.

В результате освоения содержания дисциплины студент получает знания о: содержании основных понятий духовно-нравственной культуры в области традиций семейного воспитания, христианского изобразительного, декоративно-прикладного искусства, архитектуры, литературы, музыки; ценностных основах христианской культуры в социокультурном контексте истории России; методах профессионального самопознания и самодиагностики нравственной культуры педагога с учетом традиций отечественной педагогической школы; способах межличностного взаимодействия педагога, духовно-нравственного развития, построения межличностных отношений с различными субъектами педагогического процесса на основе норм христианской этики. Развиваются профессиональные педагогические умения: системно анализировать объекты христианской культуры; использовать традиции отечественной педагогической школы в области духовно-нравственного воспитания и развития учащихся с учетом ценностей духовно-нравственной культуры; проектировать учебно-воспитательный процесс с использованием ценностей духовно-нравственной культуры, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности; организовывать внеучебную деятельность обучающихся с учетом духовно-нравственных культурных ценностей; взаимодействовать с различными субъектами педагогического процесса на основе традиционных духовно-нравственных ценностей (терпимости, доброжелательности, уважительности и др.).

Студенты, будущие учителя, овладевают содержанием и технологиями использования в образовательном процессе ценностей духовно-нравственной культуры; методиками духовно-нравственного и эстетического воспитания детей в соответствии со спецификой содержательных компонентов предмета; способами ориентации в профессиональных источниках информации в области духовно-культурного образования (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.); способами самодиагностики и самоуправления в области духовно-нравственного профессионально-педагогического развития; способами установления контактов и поддержания взаимодействия с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды; способами совершенствования профессиональных знаний и умений с учетом традиций отечественной педагогической школы.

Программа учебной дисциплины содержит тематику лекций и семинарских занятий, задания для самостоятельной работы студентов. Каждая тема курса ориентирует преподавателя и студента на раскрытие базовых понятий духовно-нравственной культуры, осознание их взаимосвязи с понятиями гуманитарных дисциплин, педагогической теорией обучения и воспитания в современной школе. Перечень заданий для самостоятель-

ной работы позволяет эффективно руководить познавательной деятельностью студентов и включает вопросы для тестового, текущего и итогового контроля знаний, задания, формирующие профессиональные умения, способность конструировать модели будущей учебно-воспитательной деятельности в области духовно-нравственного образования учащихся в школе, а в будущей профессионально-педагогической деятельности – вести преподавание предмета ОРКСЭ в школе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Шевченко Л.Л. Духовное краеведение Подмосковья. М., 2010. 256 с.
2. Шевченко Л.Л. Духовно-нравственная культура. Основы православной культуры. Программа для вузов. М., 2014. 48 с.
3. Шевченко Л.Л. Духовно-нравственная культура. Основы православной культуры : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2014. 400 с.
4. Шевченко Л.Л. Духовно-нравственная культура. Словари «Основы православной культуры. Духовная азбука». М., 2014. 124 с.
5. Шевченко Л.Л. Педагогические условия формирования нравственной культуры студентов – будущих учителей в учебно-воспитательной процессе вуза : монография. М., 2010. 186 с.
6. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. М., 1996. 560 с.
7. Шевченко Л.Л. Формирование нравственной культуры будущих учителей в теории и практике педагогической науки : монография. М., 2009. 98 с.

УДК 881.111.

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-143-147

Шишмолина Е.П.*Петрозаводский государственный университет*

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ*

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты организации самостоятельной работы студентов на иностранном языке, в процессе освоения интегрированного учебного курса «История и немецкий язык». Цель интеграции предметов заключается в формировании профессиональных компетенций средствами иностранного языка, а также для повышения мотивации изучения языка студентами-историками. Представлены этапы работы с оригинальным текстом рукописи на занятиях по немецкому языку: обучающий тренинг, самостоятельная работа студентов, индивидуальные консультации с руководителем практикума, сдача выполненного задания руководителю. Показано, что самостоятельная работа студентов в рамках интегрированного курса имеет высокую профессиональную значимость, способствуя приобретению профессиональной компетентности специалиста.

Ключевые слова: самостоятельная работа студента, междисциплинарные связи, иностранный язык, профессиональные компетенции.

E. Shishmolina*Petrosavodsk State University*

STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF INTERDISCIPLINARY LINKS

Abstract. The article deals with the methodical aspects of organization of students' independent work in a foreign language within the integrated course "History and German". Its goal is to form student's professional competence by means of foreign language and to create conditions for increasing student's motivation to foreign language learning. The paper presents the stages of work with the original manuscript's text at the lessons of German: training in the classroom, student's independent work, individual consultation with the teacher, presentation of a project. It is shown that students' independent work has a high professional relevance contributes to acquiring a professional competence.

Key words: independent work of students, interdisciplinary links, foreign language, professional competences.

Подготовка специалиста на уровне мировых стандартов является приоритетной задачей современной высшей школы. В условиях многоуровневого обучения

© Шишмолина Е.П., 2015.

* Работа выполнена в рамках Программы стратегического развития Петрозаводского государственного университета.

для бакалавров и магистров особое значение приобретает организация самостоятельной работы, направленной на овладение базовыми профессиональными знаниями, формирование необходимых в будущей деятельности умений и навыков, приобретение опыта творческой и исследовательской деятельности. Личностно ориентированный подход к обучению в качестве методологической основы организации самостоятельной работы студентов (далее СРС) предоставляет возможность для достижения поставленных целей. При большом терминологическом разнообразии наиболее часто этот вид деятельности студентов определяют как планируемую работу, выполняемую по заданию и при методическом руководстве преподавателя без его непосредственного участия. В более широком смысле можно сказать, что это – универсальный способ образовательной деятельности обучающегося, который связан не столько с усвоением суммы знаний, сколько с расширением границ восприятия и осмысления человеком мира и самого себя [1]. Современные формы организации самостоятельной работы не предполагают постоянного прямого управления действиями студента со стороны преподавателя, поэтому его основной задачей становится осуществление общего руководства и консультирование в ходе выполнения заданий. В современных педагогических исследованиях выделяются: *Discovery Learning* – обучение путем решения проблемных ситуаций, где студент, опираясь на свой собственный опыт и уже имеющиеся знания, взаимодействует с окружающей его действительностью, исследует и пре-

образует ее, находя ответы на вопросы, проводя эксперименты; *Independent Study* – самостоятельное выполнение исследования после получения комплекта учебно-методических материалов и указаний от преподавателя. По окончании исследования студент демонстрирует результат проделанной работы; *Self-Directed Learning* – заранее выбранный, разрабатываемый и осуществляемый самим студентом длительный проект без какого-либо участия преподавателя [2]. Для того чтобы СРС была успешной, важно правильно организовать педагогическое сопровождение, а именно: сформировать у обучаемых положительную мотивацию, сформулировать познавательные задачи и пояснить способ их выполнения; обозначить формы отчетности, объем работы, сроки сдачи; определить виды консультационной помощи и критерии оценок; помочь студентам осознать новое знание как личностную ценность [3].

Представляется возможным организовать СРС с использованием межпредметных связей, например интегрируя немецкий язык с изучением оригинальных исторических источников. В работе описано использование неизвестного ранее исторической науке архивного манускрипта на немецком языке. Он был обнаружен несколько лет назад в научном архиве Санкт-Петербургского института истории РАН И.А. Черняковой, доцентом Института истории, политических и социальных наук Петрозаводского государственного университета (ИИПСН ПетрГУ).

Рассматриваемый интегративный курс представляет собой научно-исследовательский палеографический

практикум для студентов и магистрантов исторического факультета. Документ содержит описание Олонецкой губернии на немецком языке. Одним из компонентов учебного модуля является самостоятельная работа студентов. Ее организация предусматривает несколько этапов. На первом этапе – обучающем тренинге, подготавливающем к дальнейшей самостоятельной работе, – происходит ознакомление студентов с текстом и его общей задачей, дается информация о том, какой документ предстоит читать, кто его автор и где хранится рукопись. Под руководством преподавателя изучается титульный лист рукописи, лист «Содержание». В процессе обучающего тренинга студентам предъявляются образцы слов и символов. Рукопись написана неоготическим курсивом, который, как установлено Т.Н. Таценко, был распространен в немецких письмах и бумагах XVIII в. [4]. Затем, используя приведенную автором таблицу форм букв немецкого курсива XVIII в., студенты совместными усилиями читают и записывают информацию, содержащуюся на титульном листе и в содержании документа. Сложность в чтении заключается в том, что многие символы и лигатуры имеют несколько вариантов начертания. Кроме того, написание слов в ряде случаев отличается от современной орфографии немецкого языка: например, в слове *Benennungen* в современном написании присутствует двойная буква *n*, а в немецком варианте XVIII в. писалось *n* с чертой вверху; в слове *Bestandtheilen* сегодня не пишется буква *h* после *t*. Следует отметить, что требуется некоторое время, прежде чем у студентов формируется навык чтения рукописных символов.

Далее студенты под руководством преподавателя тренируют этот навык, анализируют символы, слова, предложения, записывают их и переводят на русский язык. Таким образом, обеспечивается достижение основной цели этого этапа работы – научиться читать рукописный неоготический курсив в тексте рукописи.

На втором этапе практикума, непосредственно этапе самостоятельной работы, студенты получают индивидуальное задание. Преподаватель обозначает сроки выполнения и назначает график консультаций. Студентам предлагается следующая последовательность работы: 1) чтение и транслитерация (запись на немецком языке) текста; 2) перевод текста на русский язык; 3) редактирование перевода (совместно с руководителем). Материалы практикума содержат титульный лист, на котором студент указывает свою фамилию и имя, номер полученной страницы рукописи, вносит встретившуюся в его отрывке текста топонимическую информацию. Также имеются листы с текстом рукописи и листы для записи транслитерации (на немецком языке) и перевода на русский язык. Результатом коллективной работы группы должен стать прочитанный, записанный и переведенный на русский язык один из шести разделов рукописи. Перед студентами ставятся следующие задачи: 1) используя навыки, полученные во время обучающего тренинга, прочесть текст; 2) записать его в специально отведенный для этого лист практикума; 3) перевести на русский язык и записать перевод на листе практикума. Работа с материалами на этой стадии практикума проводится студентами самостоятельно.

Третий этап предусматривает индивидуальные консультации с преподавателем: как правило, задаются вопросы, связанные с прочтением отдельных символов, слов. Наибольшие трудности вызывает у студентов перевод на русский язык. Практика показывает, что почти все студенты обращаются за консультацией к руководителю. Одной из причин затруднений в переводе может служить пример, когда студент не заметил рамочную конструкцию предложения (сказуемое занимает второе и последнее место в предложении), а также сложноподчиненные предложения (имеющие особый порядок слов), поэтому затруднился с переводом основы предложения (не определил, что говорится в предложении о подлежащем) и не смог понять смысл предложения. В процессе работы с отрывком у студентов активизируется целый комплекс иноязычных навыков и умений, формируются элементы профессиональной компетентности, а также совершенствуются языковой и речевой компоненты коммуникативной компетенции, развивается учебно-познавательная компетенция (владение общими и специальными умениями, способами и приемами работы с информацией). Важным условием формирования профессиональной компетентности специалиста является умение грамотно использовать терминологию, поэтому особое значение имеет ее поиск. Студенты знакомятся с онлайн словарями, размещенными в открытом доступе, изучают специальную лексику по тематике документа, например: *das Hauptgebirge, das Nebengebirge, die Siederei, die Sohle*.

На последнем этапе выполненный проект сдается руководителю. По-

сле выполнения заданий практикума информация, полученная в процессе работы, используется на занятиях по немецкому языку в коммуникативных упражнениях для организации обсуждения в разных формах (диалог, дискуссия, ролевая игра, мини-конференция и так далее), тренировки грамматических явлений. Практическая ценность предложенных заданий для СРС заключается в переводе с немецкого языка рукописного документа конца XVIII в. и последующее введение в научный оборот неизвестного науке исторического источника по истории Карелии.

СРС в рамках интегрированного модуля на иностранном языке имеет большое значение для формирования профессиональных компетенций студента по направлению обучения «История», так как из неизвестного до сих пор архивного документа студенты узнают информацию по ранней производственной истории Карелии. Таким образом, участие в практикуме способствует подготовке студентов к научно-исследовательской деятельности, расширению их кругозора, повышению заинтересованности в будущей профессиональной деятельности, а использование в междисциплинарном практикуме иностранного языка как средства получения профессионально значимой информации усиливает мотивацию к его изучению.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Подласый И.П. Педагогика. В 3 книгах. Кн. 2: Теория и технологии обучения. М., 2007. 576 с.
2. Соколова И.Б. Основы самостоятельной работы студентов : учебно-методич. пособие для студентов педагогических вузов. Армавир, 2002. 98 с.

3. Тойымбетова Д.С., Каирова Б.К. Особенности самостоятельной работы студентов вуза. [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/16_NPRT_2014/Pedagogica/2_170808.doc.htm (дата обращения: 01.10.2015).
4. Таценко Т.Н. Палеография немецких документов XVIII века // Вспомогательные исторические дисциплины. Т. XIII. Л., 1982. С. 286–311.

РАЗДЕЛ IV. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 378

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-148-155

Дорожкин Е.М., Зайцева Е.В.

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет (г. Екатеринбург)*

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье на примере Российского государственного профессионально-педагогического университета описана модель создания и организации деятельности органа студенческого самоуправления, представлены результаты внедрения структурно-функциональной модели органа студенческого самоуправления, выстроена логика его поэтапного развития, уточнены основные условия эффективной работы органа студенческого самоуправления, изучено его положительное влияние на профессиональное воспитание студентов, а также влияние на интеграцию формального и неформального образования. *Ключевые слова:* студенчество, самоуправление, воспитание, адаптация, компетенции, неформальное образование.

E. Dorozhkin, E. Zaytseva

Russian State Professional Pedagogical University, Yekaterinburg

STUDENTS' SELF-GOVERING AS A FACTOR OF STUDENTS' SOCIAL UPBRINGING

Abstract. The article considers the model of students' self-governing system creation and functioning on the example of Russian State Professional Pedagogical University. The results of implementing the structural-functional model of students' self-governing organ are given. The main conditions of its successful functioning are specified. Its positive impact on students' professional progress is studied, as well as its positive influence on the integration of formal and non-formal education.

Key words: students, self-governing, upbringing, adaptation, competences, non-formal education.

© Дорожкин Е.М., Зайцева Е.В., 2015.

1 сентября 2013 г. в России вступил в силу новый Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», согласно которому «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения <...>, где воспитание рассматривается как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося, а обучение – как целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся» [14].

Данные изменения законодательства дают новый вектор для развития вузов, в рамках которого могут создаваться органы студенческого самоуправления, выполняющие некоторые управленческие функции.

Студенческое самоуправление – это особая форма инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив [13].

Для формирования эффективной системы студенческого самоуправления в вузе необходимо создать особые организационные и педагогические условия.

В Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ) в соответствии с концепцией и программой развития РГППУ до 2018 г., концепцией воспитательной работы в РГППУ, принятой ученым советом на заседании 28.10.2013 г., проводится целенаправленная систематическая деятельность по развитию студенческого самоуправления.

Рассмотрим педагогические условия для формирования эффективного студенческого самоуправления, которые были изучены нами в ходе исследования.

1. Наличие в вузе структурных подразделений, отвечающих за воспитательную работу и способных помочь в становлении и организации органов студенческого самоуправления в начальные периоды его функционирования.

2. Наличие методических и практических пособий по организации деятельности органов студенческого самоуправления, в том числе положений, концепций, программ, приказов.

3. Наличие системы подготовки студентов, входящих в состав органов студенческого самоуправления и системы преемственности.

Организационными условиями формирования эффективного студенческого самоуправления являются:

1. Наличие работающей модели организации деятельности органов студенческого самоуправления, в том числе структура и схема взаимодействия с администрацией вуза.

2. Ресурсное обеспечение органов студенческого самоуправления, которое включает в себя обеспечение помещениями, техникой для работы, доступ в рабочие помещения, финансовое обеспечение планов работы органа студенческого самоуправления

3. Информационное сопровождение органов студенческого самоуправления.

На основании перечисленных условий в 2013 г. на площадке РГППУ была апробирована структурно-функциональная модель работы органов студенческого самоуправления: Обь-

единенный совет обучающихся (далее ОСО) [11; 15]. Модель ОСО была создана по итогам исследования работ отечественных ученых, теоретико-методологическую основу которых составили: исследования проблем дидактики В.И. Андреева [1], профессиональной деятельности Э.Ф. Зеера [6], студенческого и ученического самоуправления Т.И. Волчок [2], Г.В. Гарбузовой [3], Ю.В. Гришина [4], И.Ф. Ежуковой [5], В.А. Змеева [7], О.А. Колмогоровой [8], И.Н. Крещенко [9], С.С. Петровой [10], В.А. Товкань [12].

Модель ОСО включает в себя представителей двенадцати общественных объединений, представителей от каждого факультета и колледжей универ-

ситета. Деятельность студенческих советов на факультетах основывается на принципах соуправления, системности и добровольности, а также на проектных принципах.

В рамках ОСО создана комиссия по качеству образования, работают шесть студенческих отрядов, профсоюзная организация, отряд охраны правопорядка, совет научного творчества молодежи, школа студенческого актива, волонтерский отряд, дирекция студенческой весны, ячейка ДОСААФ РФ и РСМ, студенческий театр и студенческий совет общежития.

Структура студенческого самоуправления РГППУ представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Структура студенческого самоуправления РГППУ

Функции Объединенного совета обучающихся определяют шесть основных сфер деятельности: научную,

учебную, социальную, спортивную, политико-правовую, творческую. В рамках каждой сферы разработана

стратегия развития, дорожная карта по реализации мероприятий, определены цели и задачи на 2 года.

Вопросы профессионального воспитания тесно связаны с инициативами федеральных министерств и ведомств по привлечению студентов к оценке качества образования, что обуславливает необходимость поиска и развития новых содержательных форм взаимодействия преподавателей со студентами, в том числе выстраивания профессионально-делового взаимодействия, поэтому важным ориентиром студенческого самоуправления является повышение качества образования в университете.

Кроме возможности влиять на политику вуза и качество образования, ведущим аспектом в развитии студенческого самоуправления является ориентир на формирование общекультурных компетенций студента, которые способствуют развитию личности, повышают ее востребованность на рынке труда. В рамках тренингов, семинаров и мастер-классов студенты развивают способность к восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умение логически верно, аргументировано и ясно формулировать устную речь. В командной работе повышается готовность к кооперации с коллегами, развивается умение работать в коллективе, формируется знание принципов и методов организации и управления малыми коллективами, способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответствен-

ность. При организации мероприятий ОСО студенты учатся применять на практике методы самоконтроля и мотивации, развивают умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков. Работа с документами в рамках подготовки мероприятий улучшает знание своих прав и обязанностей как гражданина своей страны, умение использовать различные нормативные и правовые документы в своей деятельности, растет готовность к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии.

Для оценки эффективности создания и работы органов студенческого самоуправления нами было проведено социологическое исследование на тему «Удовлетворенность процессом профессионального воспитания студентов». Первое исследование прошло в сентябре 2013 г. до того, как в университете начал работать орган студенческого самоуправления. В исследовании приняли участие 569 человек, студенты 1–4 курсов, представители всех институтов РГППУ. Повторное исследование прошло в мае 2015 г., в нем приняли участие 600 человек, студенты 1–4 курсов, представители всех институтов РГППУ. При выборе методики исследования за основу были взяты материалы общепризнанного в России Национального аккредитационного агентства в сфере образования г. Йошкар-Ола как наиболее полно отражающие аспекты воспитательного процесса в вузе. Результат исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результат исследования «Удовлетворенность процессом профессионального воспитания студентов»

	Вопрос	Ответы	
		2013 год	2015 год
1.	Есть ли в вашем вузе информационные источники, с помощью которых можно познакомиться с планом работы органов студенческого самоуправления	– Да – 75,05 % – Нет – 9,49 % – Затрудняюсь ответить – 15,47 %	– Да – 90 % – Нет – 3 % – Затрудняюсь ответить – 7 %
2.	Отметьте, в работе каких студенческих общественных организаций вы принимаете участие?	– в студенческом профсоюзе – 14,42 % – в студенческом клубе – 3,87 % – в службе порядка – 0,88 % – в студенческой службе по трудоустройству – 0,53 % – в студенческом отряде – 4,22 % – в студенческом научном обществе – 5,1 % – в работе студенческих организаций участие не принимаю – 58,88 % – другое – 4,6 %	– в студенческом профсоюзе – 32 % – в студенческом клубе – 16 % – в службе порядка – 2 % – в студенческой службе по трудоустройству – 1 % – в студенческом отряде – 6 % – в студенческом научном обществе – 6,5 % – в работе студенческих организаций участие не принимаю – 32 % – другое – 11 %
3.	Есть ли у вашей группы куратор?	– Да – 88,76% – Нет – 3,52% – Затрудняюсь ответить – 9,49%	– Да – 92% – Нет – 2% – Затрудняюсь ответить – 6%
4. Выразите удовлетворенность в баллах от 1 до 6, где 1 – низкий уровень, 6 – высокий уровень.			
5.	Оцените уровень информационного обеспечения организации деятельности органов студенческого самоуправления.	3,5	4,36
6.	Если куратор есть, дайте примерную оценку его работе.	3,55	3,58
7.	Как бы вы оценили работу студенческих общественных организаций в целом?	3,41	4,36
8.	Дайте примерную оценку материально-технической базы, используемой во внеучебной работе в целом.	3,25	4,14
9.	Как вы считаете, администрация образовательного учреждения поощряет студентов за достижение в учебе, занятие призовых мест в олимпиадах, спортивных соревнованиях, активное участие в общественной работе и культурно-массовых мероприятиях?	– Да – 50,79 % – Нет – 16,17 % – Затрудняюсь ответить – 33,04 %	– Да – 68 % – Нет – 16 % – Затрудняюсь ответить – 6 %

Продолжение таблицы 1 на стр. 153

Окончание таблицы 1

	Вопрос	Ответы	
		2013 год	2015 год
11.	Как вы считаете, учитывается ли мнение студентов при составлении плана (графика) организации и проведения профессионального воспитания студентов?	– Да – 18,63 % – Нет – 36,56 % – Затрудняюсь ответить – 50,27 %	– Да – 48 % – Нет – 30 % – Затрудняюсь ответить – 22 %
12.	Дайте оценку уровня влияния мнения студентов на составление плана (графика) организации и проведения профессионального воспитания студентов.	2,77	3,86
13.	Как вы считаете, достаточно ли внимания уделяется в образовательном учреждении организации и проведению профессионального воспитания студентов?	– Да – 31,11 % – Нет – 25,49 % – Затрудняюсь ответить – 43,41 %	– Да – 59 % – Нет – 16 % – Затрудняюсь ответить – 25 %
14.	Как бы вы оценили организацию и проведение профессионального воспитания в образовательном учреждении в целом?	3,37	4,28
15.	Как вы считаете, выпускники вашего образовательного учреждения подготовлены к жизни и труду в современных условиях и адаптации на рынке труда?	– Да – 42,71 % – Нет – 17,23 % – Затрудняюсь ответить – 40,07 %	– Да – 62 % – Нет – 12 % – Затрудняюсь ответить – 26 %
16.	Как вы оцениваете свои перспективы на рынке труда?	– смотрю в будущее с оптимизмом – 47,1 % – испытываю неуверенность, рассматриваю свои шансы на трудоустройство не очень высоко – 23,55 % – готов работать там, где смогу больше заработать независимо от специальности – 30,76 %	– смотрю в будущее с оптимизмом – 51 % – испытываю неуверенность, рассматриваю свои шансы на трудоустройство не очень высоко – 18 % – готов работать там, где смогу больше заработать независимо от специальности – 32 %

Исследование выявило, что по всем показателям удовлетворенности студентов процессом профессионального воспитания, эффективности работы и взаимодействия ОСО с администрацией университета произошло увеличение как средней оценки, так и процентного соотношения студентов, информированных о деятельности ор-

ганов студенческого самоуправления, и студентов, принимающих участие в мероприятиях.

На вопрос: «Как бы вы оценили работу студенческих общественных организаций в целом?» – с оценки 3,45 показатель вырос до оценки 4,36, что составило 0,91 балла и равно 18,2 %.

В 1,5 раза улучшился показатель

учета мнения студентов при составлении плана (графика) организации и проведения профессионального воспитания студентов.

Вдвое увеличилось количество студентов, принимающих участие в спортивной, научной и культурно-массовой деятельности.

На вопрос: «Как вы считаете, достаточно ли внимания уделяется в образовательном учреждении организации и проведению профессионального воспитания студентов?» – положительный ответ вырос с 31,11 % до 59 %, прирост составил 27,89 %.

На вопрос: «Как вы оцениваете свои перспективы на рынке труда?» – показатель «смотрю в будущее с оптимизмом» увеличился на 3,9 % и на 5,55 % уменьшился показатель «испытываю неуверенность, рассматриваю свои шансы на трудоустройство не очень высоко», что однозначно говорит о положительной тенденции в самооценке и уверенности студентов при дальнейшем выборе профессии, соответствующей профилю обучения и качественном последующем трудоустройстве.

Таким образом, представленные результаты исследования свидетельствуют о том, что развитие органов студенческого самоуправления повышает эффективность социального воспитания студентов. Кроме этого, развитие органов студенческого самоуправления плодотворно влияет на уверенность выпускника в возможности качественного трудоустройства, т.е. способствует росту в сфере избранной профессии, а также положительно сказывается на общей оценке университета.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев В.И. Конкурентология : Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань, 2004. 468 с.
2. Волчок Т.И. Самоуправление как средство результативности подготовки будущего учителя в условиях обновления общества // Среднее профессиональное образование. 1999. № 10. С. 10–21.
3. Гарбузова Г.В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов : автореф. дисс. ... канд. психолог. наук. Ярославль, 2009. 22 с.
4. Гришина Ю.В. Формирование готовности студентов университета к профессиональному социально-педагогическому творчеству в условиях практики : дисс. ...канд. пед. наук. Орел, 2013. 161 с.
5. Ежукова И.Ф. Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности на основе студенческого самоуправления: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. М., 2009. 28 с.
6. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://nashol.com/2014040876738/lichnostno-razvivauschie-tehnologii-nachalnogo-professionalnogo-obrazovaniya-zeer-e-f-2010.html> (дата обращения: 03.09.2015)
7. Змеев В.А. Российское студенчество XVIII века // Российское студенчество на рубеже веков. Материалы Всероссийского студенческого форума / Под ред. Ю.В. Коврижных, Г.В. Куприяновой. М., 2001. 200 с.
8. Краснов П.В. Департамент полиции МВД и студенческое движение в России в конце XIX – начале XX века. [Электронный ресурс]. URL: <http://dlib.rsl.ru/01004157342> (дата обращения: 03.09.2015)
9. Крещенко И.Н. Студенческое само-

- управление в процессе профессионального становления личности будущего учителя // Вестник Ставропольского университета. Ставрополь. 1996. № 1. С. 232–233.
10. Петрова С.С. Становление и развитие форм и содержания деятельности органов студенческого самоуправления в вузах России в пореформенный период (1860–1917гг.) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 12. С. 140–151.
11. Положение Объединенного Совета Обучающихся РГППУ // Принято конференцией обучающихся РГППУ, протокол № 1 от 28 ноября 2013. 6 с.
12. Товкань В.А. Роль органа студенческого самоуправления в осуществлении Федерального закона «Об образовании в РФ» [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). Уфа, 2015. С. 246–247.
13. Фатов И.С., Федосеева Е.В. Студенческое самоуправление. Сборник информационных и методических материалов // Под. общ. ред. И.С. Фатова. М., 2009. 86 с.
14. Федеральный Закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в РФ».

УДК: 376.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-156-163

Лукьянова И.Е., Утенкова С.Н.*Московский государственный областной университет*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема инклюзивного образования на всех уровнях как один из наиболее эффективных механизмов реабилитационной помощи детям-инвалидам. Актуальность проблемы обосновывается в контексте сложной демографической ситуации и роста детской инвалидности. В статье представлена структура причин детской инвалидности, раскрывается направленность социальной политики государства в отношении детей-инвалидов, особое внимание обращается на реабилитацию как форму социальной защиты, доказывается наличие противоречия ведомственного подхода, который является сдерживающим фактором в формировании инновационного решения проблем детей с ограничениями жизнедеятельности, формулируется вывод о недостаточной разработанности общей концепции реабилитологии, акцентированной в настоящее время на медико-биологическую сущность человека.

Ключевые слова: образовательная инклюзия, социальная интеграция, медико-биологические ограничения, образовательные потребности.

I. Lukjanova, S. Utenkova*Moscow State Regional University*

INCLUSIVE EDUCATION AS A FORM OF REHABILITATION HELP TO CHILDREN WITH ACTIVITY RESTRICTIONS

Abstract. The article considers the problem of inclusive education at all levels as one of the most effective mechanisms of rehabilitation help to disabled children. Relevance of the problem is substantiated in the context of a difficult demographic situation and increase of children's disability. The structure of the reasons of children's disability is presented in the article. The orientation of social policy of the state regarding disabled children is revealed. Special attention is paid to the rehabilitation as a form of social protection of disabled children. The article proves the contradictive character of the departmental approach which is a limiting factor in formation of an innovative solution of problems of children with activity restrictions. It is concluded that the general concept of the rehabilitology, which is mainly accentuates the medico biological essence of the person, is insufficiently developed.

Key words: educational inclusion, social integration, medico biological restrictions, educational requirements.

Тревожная демографическая ситуация в стране, связанная с продолжаю-

щимся ростом смертности населения, снижением рождаемости, ухудшением здоровья детей, ростом инвалидности

© Лукьянова И.Е., Утенкова С.Н., 2015.

социально уязвимых групп населения, заставляет относиться к национальному здоровью как проблеме безопасности и искать новые стратегические и тактические решения в социальной политике страны.

В последние годы в России осуществлялись серьезные мероприятия в отношении детей с ограничениями жизнедеятельности. Для улучшения ситуации разработаны законодательные акты, принят ряд указов президента; создание института социальной защиты населения, разработка информационных систем и программных средств по проблемам инвалидности и инвалидов, реабилитационных центров, благотворительных фондов, проектов и программ по социальной защите и поддержке инвалидов способствовали некоторому улучшению ситуации. Существенную роль в настоящее время играет разработка мер по работе с населением, общественностью, что способствует расширению понимания имеющегося потенциала и нужд людей с ограничениями жизнедеятельности разных групп.

Однако ряд проблем, связанных с инвалидностью и, в частности, детской инвалидностью, остается актуальными. В Российской Федерации ежегодно ставятся диагнозы различных врожденных и наследственных заболеваний свыше 30 000 детей, более половины которых в последствии признаются инвалидами.

Анализ структуры причин детской инвалидности позволяет говорить о преобладании нарушений функций центральной нервной системы, умственной отсталости, нервно-психических и нервно-мышечных нарушений, нарушений скелета, дисморфогенети-

ческих черт. Также существенно число нарушений слуха, зрения и функциональных органических нарушений при хронических соматических болезнях [8, с. 187]. В Российской Федерации к категории детей-инвалидов также относят детей до 18 лет, которые имеют ограничения жизнедеятельности, возникшие вследствие различных нарушений роста и развития ребенка, включая недоразвитие способностей к ориентации и передвижению, контролю за своим поведением, самообслуживанию. Отнесению к категории детской инвалидности способствуют также трудности в обучении и общении, получении трудовых навыков. Таким образом, социальная дезадаптация, возникшая вследствие нарушений развития и роста ребенка, также является причиной детской инвалидности.

Основными направлениями социальной политики в отношении детей-инвалидов являются абилитация и реабилитация как формы социальной защиты, преследующие цель активного формирования и/или восстановления утраченных возможностей ребенка для социального функционирования, введения и/или возвращения его в нормальную социальную жизнедеятельность, интеграцию в общество [7, с. 87; 11, с. 235].

Цели реабилитационной помощи детям-инвалидам, декларируемые нормативно-правовой базой, весьма далеки от возможностей здравоохранения, в рамках которого до сих пор в основном развивается реабилитология. Возникающие противоречия ведомственного подхода являются сдерживающим фактором в формировании инновационного решения проблем детей с ограничениями жизнедеятельно-

сти. В связи с этим следует отметить, что реабилитология, являясь относительно молодой самостоятельной наукой, отличается еще недостаточной разработанностью собственных теоретико-методологических основ и требует более глубокого философского и медико-социального осмысления.

Человекознание вообще и медицина в частности признает универсальность проблематики реабилитации, определение которой традиционно связывается с дефиницией «здоровье». Понятие здоровья в рамках различных современных концептуальных моделей содержит различные способы своей трактовки. Так, *медицинская, функциональная или биомедицинская, модель* позволяет говорить о здоровье как об отсутствии заболеваний, субъ-ективных болезненных проявлений, органических нарушений, т.е. оценивает здоровье как нормальное состояние. Наряду с биологическими признаками болезни, *биосоциальная модель* признает существенными также социальные, рассматривая их в единстве и считая их детерминирующими. *Ценностно-социальная модель* развивает концепцию о здоровье как непреходящей ценности для человека, так как именно оно является необходимой предпосылкой для нормальной жизнедеятельности, но все это необходимо в конечном счете для удовлетворения потребности участия в социальной жизни. Наиболее сбалансированной выглядит *интегративная модель*, в рамках которой предпринимается попытка создания определения здоровья на основе биологических, психологических и социальных признаков [6].

Формирование инновационного подхода к проблеме оказания ре-

абилитационной помощи лицам с ограничениями жизнедеятельности обеспечивается возможностями использования классификаций, разрабатываемых Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). Международные классификации ВОЗ, в первую очередь Международная классификация функционирования, ограничения жизнедеятельности и здоровья (МКФ), являющаяся логическим дополнением МКБ-10, позволяют представить широкий круг информации, связанной со здоровьем, ограничением жизнедеятельности и функционирования и ориентируют проведение медико-социальных мероприятий реабилитационной помощи на восстановление у индивидуума утраченных социальных способностей [1, с. 85].

В отношении детей с ограничениями жизнедеятельности образование всех уровней можно считать одним из наиболее эффективных механизмов реабилитационной помощи, повышения социального статуса, социальной защищенности. Образование на любом достижимом для ребенка-инвалида уровне способствует личностному и духовному росту, преодолению ограничений активности и участия в общественной жизни.

Существующая в стране система школьного, профессионального и высшего образования является доступной лишь для небольшого числа инвалидов и не решает проблем этой категории юных граждан, тем самым ущемляя их законные права и интересы, гарантированные конституцией и законодательством Российской Федерации [12].

На практике детей-инвалидов школьного возраста, которые не могут реализовать конституционное

право на образование, сегодня около 200 тысяч. Эта цифра получена путем сопоставления данных Минобрнауки России о числе обучающихся детей-инвалидов и данных Минздравсоцразвития России о количестве детей-инвалидов в различных возрастных группах¹.

Особенно велик процент детей, не получающих образования, среди детей-инвалидов с отклонением в психическом и умственном развитии. Не могут в полной мере реализовать свое право на образование дети с нарушениями слуха и зрения, поскольку в России недостаточно учебников и литературы, напечатанной по специальным методикам, слуховых аппаратов и других технических средств, помогающих детям с сенсорными нарушениями получать полноценное образование и учиться жить свободно и независимо. Особое место среди многих проблем детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата занимают трудности доступа к учреждениям образования и здравоохранения, жилым зданиям и транспорту, спортивным и культурным учреждениям, что делает их жизнь фактически изолированной от общества [10, с. 101].

Социальная интеграция является целью специального образования и направлена на как можно более полное включение индивидуума в жизнь общества. Образовательная инклюзия, являясь частью интеграции социальной, становится базисом для дальней-

ших процессов социальной адаптации [5, с. 24; 8, с. 7].

В 2007 году принятая Конвенция ООН о защите прав инвалидов, являющаяся 1-ой конвенцией о правах человека в XXI в., включает статью по системе инклюзивного обучения (статья 24): «Страны-участницы признают право инвалидов на образование. Осознавая это право без дискриминации на основе равных возможностей, страны-участницы обязуются применять инклюзивное образование на всех уровнях и в течение всей жизни». Российская Федерация ратифицировала Конвенцию, Федеральный закон об этом был принят Государственной Думой 25 апреля и одобрен Советом Федерации 27 апреля 2012 г.

Конвенция углубляет и расширяет положения, декларируемые ООН в других, более ранних документах (Декларация прав ребенка, 1959; Декларация о правах умственно отсталых, 1971; Декларация о правах инвалидов, 1975; Конвенция о правах ребенка, 1975). В них признается неотъемлемое право человека-инвалида на достойную жизнь, на предоставление ему равных с другими членами социума возможностей, что для ребенка означает, в первую очередь, право свободно выбирать (через родителей) форму и способ получения стандартного образования [3, с. 251; 4, с. 70].

Так, в одном из документов декларируется необходимость обеспечения «ребенку с особыми нуждами эффективного доступа к услугам в области образования таким образом, который приводит к наиболее полному вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности» (Конвенция о правах ребенка, ст. 23 п. 2.).

¹ Из специального доклада «О соблюдении прав детей-инвалидов в Российской Федерации», подготовленного Уполномоченным по правам человека в Российской Федерации (2006).

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» тезис о социальной интеграции, продолжая свое развитие в этом контексте, подтверждает, что родители имеют право выбора как специального, так и массового общеобразовательного учреждения для детей с выраженными отклонениями в развитии.

Важным вопросом в деле инклюзивного образования в первую очередь является собственно оценка особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Объективно, с учетом особенностей здоровья, существуют определенные показатели готовности ребенка к образовательному процессу:

– уровень психофизического и речевого развития должен быть хотя бы приближен к норме;

– важна психологическая готовность самого ребенка к инклюзивному обучению;

– сформированность базовых способностей и потребностей к овладению общим образовательным стандартом в заданные сроки.

Под эти показатели подходит не очень большой процент детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – они идеальный вариант для инклюзии в среду нормально развивающихся сверстников, который, как правило, проходит безболезненно.

Особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ формируются в зависимости от нозологии. Группа «ОВЗ» достаточно разнородна и к каждой нозологической группе нужен свой образовательный подход в зависимости от их психофизиологических особенностей (таблица 1).

Таблица 1

Особенности детей с ОВЗ и их образовательных потребностей

Нозологическая группа	Особенности учебно-познавательной деятельности (варьируют в зависимости от тяжести и формы патологии)	Основные психологические особенности	Требуемые особые образовательные условия
Дети с нарушением зрения	– нарушенное восприятие; – снижение темпа учебной работы и качества выполнения заданий; – замедленное и искаженное развитие мыслительных операций	отрицательные эмоции, связанные с ситуацией неуспеха, ведущие к снижению мотивации к обучению	– соответствующее техническое оснащение занятий; – специализированные учебники; – специальные методы обучения
Дети с нарушением слуха	– познание мира через тактильные, осязательные, двигательные каналы; – ослабленное речевое развитие; – особенности формирования памяти и мышления; – снижение темпа учебной деятельности; – отставание в общем уровне развития	– трудности в общении с окружающими; – возможно развитие негативных черт личности	– специальное обучение и коррекционная деятельность; – вспомогательные формы обучения

Продолжение таблицы 1 на стр. 161

Продолжение таблицы 1

Нозологическая группа	Особенности учебно-познавательной деятельности (варьируют в зависимости от тяжести и формы патологии)	Основные психологические особенности	Требуемые особые образовательные условия
<i>Дети с тяжелыми нарушениями речи</i>	– недостаточная устойчивость внимания; – снижение продуктивности запоминания; – специфические особенности мышления; – недоразвитие мелкой моторики	отклонения в эмоционально-волевой сфере	целенаправленная, специально организованная коррекция имеющихся нарушений
<i>Дети с нарушением интеллекта</i>	– недоразвитие и дефекты в формировании познавательных процессов на всех этапах; – недостаточная сформированность мыслительных операций; – значительное снижение темпа учебной работы; – специфические особенности основных процессов памяти и воспроизведения информации; – недостатки внимания; – недоразвитие речевой деятельности (см. выше)	– нарушения эмоционально-волевой сферы;	– постоянное стимулирование познавательной деятельности; – индивидуальный подбор методов и приемов работы
<i>Дети с задержкой психического развития</i>	– трудности в произвольной организации деятельности; – негрубые нарушения познавательной сферы; – недостатки ориентировочно-исследовательской деятельности и памяти; – частичное отсутствие компонентов мыслительной деятельности; – речевые нарушения; – нарушения в ведущем виде деятельности	личностная незрелость	– специальная коррекционная помощь в овладении базовыми учебными навыками
<i>Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (с учетом вариантов от абсолютно сохранного интеллекта до глубоких нарушений)</i>	В зависимости от структуры дефекта возможно сочетание с предыдущими типами нозологии. Специфика связана с разнообразием двигательных нарушений: – недостаточное развитие предметного восприятия и затруднения предметной манипуляции; – сниженное развитие познавательной деятельности;	Нарушенное формирование нервно-психических функций: – повышенная истощаемость психических процессов, утомляемость, изменения настроения;	– коррекционная деятельность в зависимости от структуры дефекта;

Окончание таблицы 1 на стр. 162

Окончание таблицы 1

Нозологическая группа	Особенности учебно-познавательной деятельности (варьируют в зависимости от тяжести и формы патологии)	Основные психологические особенности	Требуемые особые образовательные условия
Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (с учетом вариантов от абсолютно сохранного интеллекта до глубоких нарушений)	– несформированность или задержка формирования пространственного и временного представлений; – замедление мыслительных процессов; – недостаточность памяти, внимания и др. мыслительных процессов; – трудности в переработке информации. Трудности в полноценном овладении общеобразовательной программой	– повышенная эмоциональная возбудимость; – трудности в общении; – возможно формирование диспропорционального варианта развития личности и патологического характера	– комплексное, системное (включая медикаментозное) режимное воздействие; – техническое оснащение учреждения
Дети с расстройствами аутистического спектра (без учета случаев с нормальным и высоким интеллектуальным развитием)	– трудности в организации учебной деятельности; – недостаточность развития познавательной деятельности	трудности социально-эмоционального взаимодействия с социумом	– адекватная расстройству специальная психолого-педагогическая поддержка

Далеко не все дети с ОВЗ имеют показатели, способствующие их обучению с нормально развивающимися сверстниками, поэтому оправдано распределение обучения: на обучения в общих классах, классах коррекции, в условиях домашнего обучения; возможен также дистанционный вариант обучения и, вне всякого сомнения, в условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений [2, с. 202]. Однако в ходе реструктуризации в «большинстве субъектов Российской Федерации прекращена образовательная деятельность специальных коррекционных образовательных учреждений: в Хабаровском крае – 4, Калининградской области – 5, Ивановской области – 6, Красноярском крае – 7, Тверской об-

ласти – 8, Пермском крае – 9, Свердловской области – 10, Краснодарском крае – 14, Новгородской области – 18» [9]. Реструктуризация (а скорее «прекращение деятельности» без перевода в ранг учебно-методических (ресурсных) центров) специальных (коррекционных) образовательных учреждений на современном этапе оставит вне процесса обучения, без получения элементарных, жизненно важных знаний, умений и навыков значительную часть детей с ОВЗ сложных и тяжелых нозологических категорий.

Таким образом, одной из проблем реабилитационной помощи детям с ограничениями жизнедеятельности сегодня можно считать наличие слабо разработанной общей концепции реабилитологии, с заметным акцентом

на медико-биологическую сущность человека, без учета его социально-личностных и духовно-нравственных потенциалов. Образование на любом достижимом для ребенка с ограничениями жизнедеятельности уровне, способствуя духовному и личностному росту, преодолению ограничений всех уровней, является наиболее эффективным механизмом реабилитации, но остается, к сожалению, еще не всегда и всем детям доступным по ряду причин.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Денисенко А.И., Дагаева А.А., Лукьянова И.Е. Роль МКФ в экономической эффективности лечебно-профилактических и организационных мероприятий у пациентов с ограничениями жизнедеятельности // Экономические аспекты здоровья и здравоохранения. Сборник научных трудов ФГБУ «ЦНИИОИЗ». М., 2011. С. 83–90.
2. Дмитриев А.А., Дмитриева С.А. Интегрированное обучение детей: «за» и «против» // Народное образование. 2011. № 2. С. 198–206.
3. Зиневич О.В., Дегтярева В.В. Круглый стол «инклюзивное образование студентов с ограниченными возможностями здоровья: мировой и российский опыт» // Философия образования. 2014. № 3. С. 249–264.
4. Ильина О.М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементации их в российскую правовую систему // Дефектология. 2008. № 5. С. 67–72.
5. Колесникова А.Ю. Обеспечение права детей-инвалидов на образование: актуальные вопросы // Право и образование. 2015. № 2. С. 23–27.
6. Лукьянова И.Е., Денисенков А.И. Медико-социальная характеристика пациентов детского возраста с ограничениями жизнедеятельности // Сборник научных трудов «Личность. Общество. Здоровье» / Под ред. д-ра мед. наук, проф. Е.А. Сигиды. М., 2013. С. 184–189.
7. Лукьянова И.Е., Утенкова С.Н., Ковылова Е.В., Баклагина Н.Ю. Образовательная инклюзия как базис социальной адаптации детей-инвалидов // Научный журнал Национальной ассоциации ученых (НАУ). 2015. № 9 (14). Ч. 1. С. 86–88.
8. Малофеев Н.Н. Похвальное слово инклюзии, или речь в защиту самого себя // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 1. С. 3–15.
9. О коррекционном и инклюзивном образовании детей // Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИП-535/07. <http://docs.cntd.ru/document/499050217> (дата обращения: 16.03.2015)
10. Сигида Е.А., Лукьянова И.Е. Образовательно-реабилитационные технологии высшего профессионального образования лиц с ограничениями жизнедеятельности // Национальные проекты и социальное образование: опыт и проблемы подготовки кадров для социальной сферы. Материалы VI Всероссийского социально-педагогического конгресса 6–7 июня 2006 г. / Под общей ред. акад. РАН В.И. Жукова. М., 2006. С. 98–108.
11. Тюкин О.А., Лукьянова И.Е. Детская инвалидность – социальная проблема России // Материалы международной научно-практической конференции «Современные подходы и инновационные технологии медико-социальной реабилитации инвалидов». Пермь, 2012. С. 235–236.
12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 24.03.2015).

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

К ЮБИЛЕЮ ЛЮДМИЛЫ ВИКТОРОВНЫ САРЫЧЕВОЙ



В декабре 2015 г. празднует свой День рождения замечательный человек, руководитель и преподаватель, кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков Московского государственного областного университета – Сарычева Людмила Викторовна.

Сарычева Людмила Викторовна родилась 15 декабря 1955 г. в Мытищинском районе Московской области. Весь трудовой путь Людмилы Викторовны связан с Московским государственным областным университетом. В 1975 г. она поступила на факультет романо-германских языков МОПИ им. Н.К. Крупской, который успешно окончила. В 1980 г. была принята на должность ассистента, а затем переведена на должность старшего преподавателя кафедры иностранных языков. С 1983 по 1989 гг. работала заместителем декана исторического

факультета. В этой должности непосредственно возглавляла организацию учебно-воспитательного процесса в сложный период «перестройки» и в условиях перехода на новые учебные планы. 1989 г. – очная целевая аспирантура по кафедре зарубежной литературы, которую закончила в 1994 г., успешно защитив диссертационное исследование по теме: «Творчество Макса фон дер Грюна. Проблематика. Поэтика». Своим учителем в науке считает доктора филологических наук, профессора В.Н. Богословского.

С 2003 г. по настоящее время – заведующая кафедрой иностранных языков. В должности заведующей расширила сферу деятельности кафедры, включив в ее работу организацию дополнительной специальности «Иностранный язык» на факультете истории, политологии и права, географо-экологическом факультете и факультете русской филологии. Кафедра под руководством Л.В. Сарычевой разработала и успешно проводит курсы повышения квалификации для учителей средних и специальных учебных заведений Московской области по программе «Преподавание иностранных языков в условиях новой парадигмы образования» с использованием мультимедийных средств.

Сарычева Людмила Викторовна является членом Региональной общественной организации «Ассоциация преподавателей немецкого языка Московской области» (РОО «АПНЯМО»),

где принимает непосредственное участие в организации популяризации немецкого языка и культуры, входит в состав жюри конкурсов исследовательских и творческих работ учащихся Подмосковья.

Л.В. Сарычева удостоена ряда наград: «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» (2005), Лауреат премии Губернатора Московской области (2008).

Необходимо отметить, что кафедра иностранных языков – общеуниверситетская кафедра, связанная со всеми факультетами и отделами университета. Л.В. Сарычева обладает всеми необ-

ходимыми профессиональными деловыми качествами – лидерские качества, организаторские способности, высокая компетентность и умение выстраивать отношения, руководить командой, эффективно разрешать конфликтные ситуации, а также рядом личных качеств, таких как честность, порядочность и высокие моральные качества.

Коллектив кафедры иностранных языков сердечно поздравляет Людмилу Викторовну с Днем рождения и желает благополучия, процветания и успехов в трудовой деятельности! Пусть удача, счастье и крепкое здоровье никогда не покидают Вас и ваших близких!

НАШИ АВТОРЫ

Акимова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: akimova_olga@isnet.ru

Алексеева Татьяна Николаевна – почетный работник общего образования РФ, учитель русского языка и литературы Средней общеобразовательной школы №18 с углублённым изучением отдельных предметов (г.Сергиев Посад МО); e-mail: atn@spnet.ru

Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна – кандидат педагогических наук, доцент, почетный ученый Европы, заведующий кафедрой методики электронного обучения и дистанционных образовательных технологий Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: mageva@yandex.ru

Винник Михаил Анатольевич – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник научно-учебного Музея землеведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; e-mail: vin_nik@mail.ru

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

Глазкова Мария Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры средового дизайна Московского государственного областного университета; e-mail: Meg22@mail.ru

Грязнова Татьяна Сергеевна – старший преподаватель кафедры методики электронного обучения и дистанционных образовательных технологий Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: tadru@yandex.ru

Дмитриев Алексей Андреевич – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета специальной педагогики и психологии Московского государственного областного университета; e-mail: fakul-spir@mgo.ru

Дорожкин Евгений Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Международной академии наук педагогического образования, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: k.v.zaiceva@gmail.com

Зайцева Екатерина Викторовна – соискатель кафедры методологии профессионально-педагогического образования, начальник Управления профессионального воспитания и интегрированных коммуникаций Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: k.v.zaiceva@gmail.com

Иванова Марина Эдуардовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета; e-mail: iva3008@mail.ru

Исаева Лариса Борисовна – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации Казанского национального исследовательского технологического университета; e-mail: lisaeva@mail.ru

Кленикова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики профессионального образования психологии Московского государственного областного университета; e-mail: s.klenikova@mgou.ru

Колегова Елена Дмитриевна – кандидат технических наук, доцент, почетный работник высшего профессионального образования РФ, доцент кафедры методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: kolegova.59@mail.ru

Ледянкина Ольга Васильевна – кандидат фармацевтических наук, докторант кафедры методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург), заместитель директора по научно-методической работе Свердловского областного медицинского колледжа; e-mail: akimova_olga@isnet.ru

Ломов Станислав Петрович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования и Российской академии художеств, заведующий кафедрой живописи Московского государственного областного университета; e-mail: galkina.marina@gmail.com

Лопухина Александра Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры Вологодского государственного университета; e-mail: teach_las@mail.ru

Лукьянова Инна Евгеньевна – доктор медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой клинических основ дефектологии Московского государственного областного университета; e-mail: lana_utenkoa@mail.ru

Магerrамова Эльза Ханьш кызы – преподаватель Сумгаитского государственного университета (Азербайджан); e-mail: elza_magerramova@mail.ru

Маркова Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной психологии и олигофренопедагогики Московского государственного областного университета; e-mail: bosatina@rambler.ru

Померанцева Надежда Геннадиевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета; e-mail: pomerantseva.n@yandex.ru

Сабитова Регина Рифкатовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации Казанского национального исследовательского технологического университета; e-mail: rsabitova@kstu.ru

Синева Лариса Сергеевна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета, учитель МОУ "Лицей №23" г. Подольска Московской области; e-mail: Katya-cin@mail.ru

Степанов Артем Сергеевич – аспирант кафедры педагогики и психологии Московского государственного областного университета; e-mail: hottl_eden@mail.ru

Утенкова Светлана Николаевна – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры клинических основ дефектологии Московского государственного областного университета; e-mail: lana_utenkova@mail.ru

Фаткуллин Николай Юрьевич – кандидат экономических наук, доцент кафедры математики, заведующий кафедрой математики Уфимского государственного нефтяного технического университета; e-mail: nick_idpo@mail.ru

Хайдарова Анжелика Рифовна – аспирант Камчатского государственного университета им. В. Беринга (г. Петропавловск-Камчатский), преподаватель Камчатского политехнического техникума; e-mail: engil74@mail.ru

Харламенко Инна Владимировна – преподаватель кафедры английского языка для естественных факультетов Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; e-mail: ikharlamenko@yandex.ru

Шамшович Валентина Федоровна – кандидат экономических наук, почетный работник общего образования РФ, заместитель заведующего кафедрой математики по инновационному развитию Уфимского государственного нефтяного технического университета; e-mail: shamshovich@mail.ru

Шевченко Людмила Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-ped@mgou.ru

Шишмолина Елена Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета; e-mail: elena.shishmolina@yandex.ru



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник МГОУ» основан в 1998 г. На сегодняшний день выходят десять серий «Вестника»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала, а также архив номеров за 2007–2014 гг. 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»

2015. № 4

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.И. Иноземцева

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. 10,5, усл. п.л. 10,75.
Подписано в печать: 29.12.2015. Заказ № 2015/12-8
Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10а