

ISSN 2072-8395
ISSN (online) 2310-7219



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА

ОСВОЕНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
СТАНДАРТОВ В ПРОЕКЦИИ
ПРАКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
ПОСРЕДСТВАМ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОГО
ИЕРОГЛИФИЧЕСКОГО ПИСЬМА КАК ОБЪЕКТА
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА



2015/ №3

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395

2015 / №3

ISSN (online) 2310-7219

серия

ПЕДАГОГИКА

Научный журнал основан в 1998 г.

«Вестник Московского государственного областного университета» (все его серии) включён в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание 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 / №3

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. филол. 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.филол.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. № 3. М.: ИИУ МГОУ. 202 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.L. 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. № 3. M.: MSRU Publishing house. 202 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 № ФС77-26138.

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>Лазарева И.Н.</i> ОСВОЕНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ПРОЕКЦИИ ПРАКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	8
<i>Шилова Е.А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	17

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Ачкасова Н.Н.</i> К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	24
<i>Беленкова Н.М., Крузе И.И.</i> О РЕЗУЛЬТАТАХ ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПОДГОТОВКЕ СУДЕБНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ....	32
<i>Биндюкова Т.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ПРИМЕРЕ САЙТА «МОЙ ЛЮБИМЫЙ КЛАСС»	38
<i>Виноградова А.В.</i> ПРАКТИКО-ЗНАЧИМЫЕ УСТНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	46
<i>Гасанова П.М., Буйских Т.М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЯЗЫК РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	53
<i>Данелян Е. Г.</i> «ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ» ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ.....	61
<i>Дмитриева К. А.</i> РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВАМ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ.....	68
<i>Корнилова Т.В., Матвеевко В.Э., Фисенко О.С., Чернова Н.В.</i> КОМПОНЕНТЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ФИЛОЛОГОВ НАЦИОНАЛЬНО-ОКРАШЕННОЙ ЛЕКСИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИОВИДЕОСРЕДСТВ	73
<i>Лагер Н.Б.</i> СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОГО ИЕРОГЛИФИЧЕСКОГО ПИСЬМА КАК ОБЪЕКТА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА	80
<i>Ло Худе</i> СРЕДСТВА И СПОСОБЫ УСИЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	87
<i>Лопухина А.С.</i> ВИЗУАЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»	92

<i>Полякова М.Д.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ.....	97
<i>Рачковская Н.А.</i> СОЦИАЛЬНАЯ АБИЛИТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	106
<i>Стрекалова К.В.</i> СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЮРИСТОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В МЕЖДУНАРОДНОМ ПРАВЕ	113
<i>Чистов П.Д.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНСТРУКТИВНОГО РИСОВАНИЯ	122

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Антипова А.П.</i> СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ» В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ... 131	131
<i>Бабушкина Л.Е., Кадомцева С.Ю., Кирьякова О.В.</i> СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДВУЗА	140
<i>Мацкевич Е.Э., Флакман А.А.</i> СОЧЕТАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	149
<i>Московцев Д.В.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	155
<i>Мутовкина О.М.</i> ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	164
<i>Солдатенков Р.М.</i> О КОНЦЕПЦИИ КОМПЛЕКСА АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТОМ.....	172
<i>Стыжковский В.И., Волошин Д.А.</i> ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ТЕХНОПАРК» В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	178
<i>Шевченко Л.Л.</i> ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	186

РАЗДЕЛ IV. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Ануфриева А.В.</i> КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИИ ГЕНДЕРА В СРАВНЕНИИ С ТРАДИЦИОННОЙ КОНЦЕПЦИЕЙ ПОЛА.....	190
НАШИ АВТОРЫ	199

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>I. Lazareva</i> REALIZING NEW EDUCATIONAL STANDARDS IN TERMS OF PRAXIOLOGY.....	8
<i>E. Shilova</i> MODERN APPROACHES TO ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY ASSISTANCE IN THE PROCESS OF EDUCATION MODERNIZATION	17

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>N. Achkasova</i> ON THE QUESTION OF POSSIBILITY OF FORMING CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES.....	24
<i>N. Belenkova, I. Kruse</i> EXPERIMENTAL FINDINGS OF COURT INTERPRETERS' TRAINING AT NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION	32
<i>T. Bindyukova</i> THE APPLICATION OF DISTANT LEARNING TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL WORK OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER ON THE EXAMPLE OF THE SITE "MY FAVOURITE CLASS"	38
<i>A. Vinogradova</i> PRACTICE-RELEVANT ORAL EXERCISES AT GEOMETRY LESSONS AS A FACTOR OF SENIORS' SELF-REALIZATION IN COMMUNICATIVE ACTIVITY.....	46
<i>P. Ghasanova, T. Buyskikh</i> USING INTERACTIVE METHODS IN IMPROVING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MONOLOGUE AND DIALOGUE SPEECH OF HIGH SCHOOL STUDENTS LEARNING THE STATE LANGUAGE OF THE RUSSIAN FEDERATION	53
<i>E. Danelyan</i> "LINGUISTIC SUPPORT" FOR INOFON-CHILDREN AT THE LESSONS OF ART	61
<i>K. Dmitriyeva</i> VOCABULARY DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH THE USE OF SENSORIAL EDUCATION.....	68
<i>T. Kornilova, V. Matveenko, O. Fisenko, N. Chernova</i> COMPONENTS OF LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN CULTURE-SPECIFIC VOCABULARY TO FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS USING AUDIO AND VIDEO MEANS	73
<i>N. Lager</i> STRUCTURAL FEATURES OF CHINESE HIEROGLYPHIC WRITING AS THE OBJECT OF TEACHING STUDENTS AT A LANGUAGE UNIVERSITY.....	80
<i>Luo hu die</i> MEANS AND METHODS OF IMPROVING LEARNERS' MOTIVATION AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	87
<i>A. Lopukhina</i> VISUAL COMPONENTS OF TEACHING SCHOOLCHILDREN "PHYSICAL CULTURE"	92
<i>M. Polyakova</i> THE USE OF PROFESSIONALLY-ORIENTED LANGUAGE GAMES WHILE TEACHING ENGLISH AT NON-LINGUISTIC FACULTIES OF UNIVERSITIES.....	97
<i>N. Rachkovskaya</i> SOCIAL HABILITATION SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES	106
<i>K. Strekalova</i> STRUCTURE AND CONTENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF LAWYERS SPECIALIZING IN INTERNATIONAL LAW.....	113
<i>P. Chistov</i> METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF CONSTRUCTIVE DRAWING.....	122

**SECTION III.
THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION**

A. Antipova THE CONTENT OF “ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES” CONCEPT IN THE CONTEXT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC FACULTIES	131
L. Babushkina, S. Kadomtseva, O. Kiryakova CREATING AN ELECTRONIC INFORMATION AND COMMUNICATION ENVIRONMENT FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT NON-LINGUISTIC FACULTIES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.....	140
E. Matskevich, A. Flaksman COMBINATION OF TRADITIONAL AND MULTIMEDIA MEANS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NONLINGUISTIC UNIVERSITIES	149
D. Moskovtsev THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF LAW COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION	155
O. Mutovkina PRACTICAL ASPECTS OF DEVELOPING CROSS-CULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	164
R. Soldatenkov THE CONCEPT OF A COMPLEX OF AUTOMATIC SYSTEMS OF MANAGING A UNIVERSITY.....	172
V. Stymkovsky, D. Voloshin INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECT "TECHNOPARK" IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL POST-GRADUATE EDUCATION AT A TECHNICAL UNIVERSITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM	178
L. Shevchenko DIDACTICAL BASIS OF THE DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER'S SPIRITUAL AND MORAL CULTURE	186

**SECTION IV.
THEORY, METHODS AND ARRANGEMENT OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY**

A. Anufrieva THE CRITICAL ANALYSIS OF THE CONTEMPORARY CONCEPT OF GENDER IN COMPARISON WITH THE TRADITIONAL ONE.....	190
OUR AUTHORS	199

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.025.7

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-8-16

Лазарева И.Н.

Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

ОСВОЕНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ПРОЕКЦИИ ПРАКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. Введение ФГОС-3 изменило требования к уровню обученности и качеству обучения. Но процесс освоения новых перспектив может быть замедлен или остаться на уровне деклараций, если не учитывать потенциальные сложности, которые имеют место при освоении видов деятельности, требующих системности знаний и мышления. В статье предпринята попытка найти оптимальные подходы к реализации высоких образовательных целей в аспекте результативности деятельности преподавателя, направленной на достижение новых стандартов образованности. На основе анализа современной психолого-педагогической литературы предлагаются варианты конкретных решений.

Ключевые слова: подготовка специалистов, высокие стандарты качества, образовательный процесс, интеллектуальная компетентность, педагогическое сопровождение.

I. Lazareva

Far Eastern Federal University, Vladivostok

REALIZING NEW EDUCATIONAL STANDARDS IN TERMS OF PRAXIOLOGY

Abstract: The Federal State Education Standards have changed the requirements to the level of training and quality of instruction. However, the process of learning in a new light can be hindered or remain just an intention if teachers do not take into consideration the potential complexities, common for implementing activities demanding systemic knowledge and thinking. The article is an attempt to bridge the gap between the Standards and a teacher's effectiveness aimed at new level of educating. Inspired by psychological science, certain methods of classroom practice are offered.

Key words: training of specialists, high quality standards, educational process, intellectual competence, instructional guidance.

© Лазарева И.Н., 2015.

В ситуации продолжающегося изменения социально-экономических ориентиров важнейшей предпосылкой динамического развития общества становится высокий уровень образования. Вхождение России в единое глобальное пространство требует нового уровня образованности студентов, что позволит им осуществлять полноценную коммуникацию со своими зарубежными сверстниками и академическим сообществом, а в дальнейшем – профессионально подходить к решению актуальных комплексных проблем теоретического или прикладного характера. Результат социально-профессиональной подготовки современного выпускника вуза проявляется в комплексе свойств: «интеллектуальных, личностных, социальных, профессиональных; готовности к самостоятельному решению проблем и взятию на себя ответственности; способностей к самосовершенствованию; установке на включение в профессиональную деятельность; осознания своей подготовленности» [2, с. 38]. Интеллектуальная компетентность рассматривается не как результат элитного образования, а как профессионально ценностная квалификация. Тем самым, предъявляя высокие требования к качеству функционирования и результативности образовательных систем, ФГОС-3 расширяют возможности личностного развития учащегося, который должен владеть не только специальными, но и общекультурными и общепрофессиональными компетенциями [3]. Этот уровень позволяет мыслить диалектически, разбираться в закономерностях и взаимосвязях явлений общественной жизни, вести

аргументированную полемику, доказательно отстаивать свои суждения. В свою очередь, образование, ориентированное на развитие культуры мышления, предполагает и более высокий уровень ответственности и познавательной активности учащихся, что обеспечивается интеллектуальными умениями, которые заявляются как планируемые результаты конкурентоспособного выпускника вуза. В основе такой подготовки – работа с информацией, усвоение методологии мышления, моделирование, рефлексия – тип обучения, отличный от традиционной парадигмы, поэтому современной школе предстоит пройти многочисленные трудности процесса обновления и преобразования.

Успешность актуализации новых эталонов качества в учебном процессе зависит, в первую очередь, от профессиональной компетенции преподавателя. Для достижения соответствия деятельности профессорско-преподавательского состава вуза требованиям к качеству подготовки специалистов педагогам необходимо выделить перспективные направления в развитии современных тенденций повышения эффективности обучения, осмыслить потенциальные проблемы и скорректировать свои действия с учётом результатов современного научного знания.

Данная статья исследует следующие вопросы, требующие пристального внимания в ситуации изменения содержательных и организационно-педагогических форм образовательного поля:

– Какие потенциальные трудности могут замедлить процесс освоения новых стандартов качества?

– Каковы педагогические условия успешной актуализации новых эталонов качества в учебном процессе, ориентированном на изменение образа мысли и деятельности студентов?

Качество образования складывается из многих составляющих. Успешность освоения ФГОС особым образом связана с социальными и поведенческими факторами развития человеческого потенциала, включая преподавание, с одной стороны, и лично-образующую составляющую – с другой. Результативность педагогической деятельности, с точки зрения праксиологических основ, зависит от действий педагога в аспекте усиления лично-образующей составляющей, связанной с особенностями мыслительного процесса, побудительными мотивами, способом взаимодействия в познавательном процессе. Обратимся к когнитивному критерию деятельности учащихся и рассмотрим этот аспект соответственно исследуемому вопросу.

Возможности преобразования когнитивной сферы учащихся

Соответствие новым стандартам качества предполагает задействование студентов в сложных видах интеллектуальной деятельности, что обуславливается владением комплектами умениями – выявлять то, что наполнено глубоким смыслом, излагать собственное мнение, взвешивать, сравнивать и сопоставлять или противопоставлять различные точки зрения, делать выводы и умозаключения, выносить свою обоснованную оценку. Другими словами, необходимо научить студентов осуществлять мыслительные операции высшего порядка. Чтобы эти абстрактные категории

не остались за гранью внешнего контроля, они должны быть включены в структуру обычного занятия [23].

В этой связи с ориентацией на заданный результат деятельности Уолтерс [24] и Циммерман [25] напоминают о развитии стратегий метапознания, часто недооцениваемых, но регулирующих все мыслительные процессы. Обучение и поддержка в области регулирования мыслительных операций достигается педагогическим сопровождением и самим укладом занятия, включающего систематическое единство следующих элементов: предъявление целей и задач урока; использование информационных сигналов, предваряющих важную информацию; изложение преподавателем критериев правильно выполненного задания; применение практических заданий, направленных на обработку информации и несущих в себе мыслительную задачу; процедуры само- и взаимооценивания.

Эффективными методами овладения разнообразными способами умственных действий считаются обзоры изученного материала и тренировочные тесты. Ценность тестов определяется регулярностью и частотой проведения. Особенно эффективны, по мнению специалистов [11], короткие тесты с вопросами открытого типа, которые предполагают не только способности вспомнить, но и создать новую информацию на основе извлечённой из памяти.

Существенное влияние на результат развития культуры ума оказывают ранее накопленные знания и умения студентов. Новый материал может либо положительно коррелировать с предшествующим знанием, либо вступать

с ним в противоречие, если предшествующее знание построено большей частью на ошибочных представлениях и частных мнениях [6; 17]. Проблема состоит в том, что неправильные представления часто укореняются в сознании и с трудом поддаются исправлениям [14]. Тогда студенты активно не желают что-либо менять в привычном образе мыслей и защищают свою «зону комфорта».

Преподаватель играет решающую роль в познавательном процессе учащихся независимо от сложившихся обстоятельств. В случае положительного соотношения обучение мыслительным операциям высшего порядка осуществляется в области знаний, где учащимися накоплены прочные знания, или в социокультурном контексте, который хорошо известен и понятен учащимся [22]. Тогда, например, умея читать и писать на иностранном языке, студенты могут освоить последующий уровень заданий, где акцент делается на развитие системности знаний и системности мышления – аналитическое чтение, формулирование определений, извлечение краткого содержания, синтезирование, применение понятий, сложные виды письменной речевой деятельности.

Иначе строится работа в ситуации, когда преподавателю предстоит изменить строй мыслей студента. Здесь не обойдешься простыми напоминаниями о том, что «надо думать по-другому» или применять «развивающие орудия мышления». Для того чтобы студенты пересмотрели свой запас знаний, необходимы особые обучающие приёмы. Например, как утверждает Мэйер [17], ощутимых изменений можно добиться при при-

менении эффекта когнитивного диссонанса. Учащиеся смогут осознать несоответствие своих представлений реальности мира в ходе работы со способами подтверждения достоверности данных; метода прогнозирования решений и действий с последующим анализом их ошибочности.

Принципиально важным является то, что овладение способами интеллектуальной деятельности должно осуществляться в контексте [7; 22]. Под контекстом подразумевается предметная область, ситуационное задание, социум, в котором происходит общение, окружающее пространство. Эффективность познавательного процесса обеспечивается последовательностью шагов: ознакомление – применение – закрепление – обобщение – перенос в новый контекст. Проблема состоит в том, что обобщение и перенос не происходят самопроизвольно или по личной инициативе учащегося. Помимо этого, чем больше отличие нового контекста от исходного, в котором осваивалась операция, тем сложнее осуществить перенос. Вместе с тем способность учащегося осуществлять перенос предметного или операционного знания является важным показателем эффективности полученных навыков [7; 18; 22], выражаемой системой интегрированных переменных свойств и качеств личности (глубокое понимание материала, способность к самокоррекции, гибкость в применении) как закономерный результат и цель профессиональной подготовки.

Преподаватель может оказывать влияние на процесс переноса знаний, как в родственных ситуациях, так и в сильно различающихся. Эксперты

в области когнитивных процессов [7; 18] рекомендуют обучение следующим умениям:

– изучение явления многосторонне, в разных ситуациях;

– сравнение и сопоставление различных ситуаций, обращая внимание на характерные элементы, которые будут иметь место в ином контексте;

– организация частных фактов вокруг общей идеи;

– соотнесение собственных знаний с реальным миром (для этого необходимо приводить примеры научного подхода к явлениям повседневной жизни; соотносить учебную программу с культурным опытом студентов, например, включать материалы об исторических фактах, проблемах здоровья и т.д.);

– изучение стратегий поиска смысла, поскольку перенос обусловлен глубоким пониманием сути вещей.

Возможности совершенствования мотивационной сферы

Личностная сторона образовательного процесса в большей степени затрагивает мотивационно-смысловую сферу учащихся. Возможности совершенствования мотивационного плана как условие достижения заданных стандартов раскрываются в исследованиях, результат обобщения которых позволяет расставить следующие акценты.

Хотя природный ум и внутренние побудительные мотивы влияют на результаты учебной деятельности, специалисты считают, что компетентность большей частью достигается через технологические приёмы, тренировочные упражнения и задания, требующие сосредоточенной практики [9; 10] – деятельности, вызывающей у

большой части студентов негативные ассоциации.

Также учёные обращают внимание на следующую закономерность. Представления студентов об интеллекте, мышлении и умственных способностях влияют на характер функционирования их когнитивных систем и познавательный процесс в целом [6]. Проблема состоит в том, что зачастую учащиеся склонны считать, что уровень интеллекта – это нерегулируемое качество, и его невозможно улучшить. Они сосредоточиваются на нормативных показателях академической успешности, т.е. на оценках, и убеждены, что постоянно должны подтверждать уровень своих умственных способностей.

Но при внешней мотивации, как отмечают Е. Эндерман и Л. Эндерман, студенты заинтересованы лишь в поощрении в виде высокой оценки, и даже наиболее успешные из них на самом деле учатся весьма поверхностно, негативно воспринимая всё, что ассоциируется со сложными формами мыслительной деятельности [4]. Соответственно, они неохотно берутся за выполнение заданий, требующих интеллектуального напряжения. По этой же причине данная категория учащихся неадекватно воспринимает критические замечания и отрицательные отзывы о своей работе.

Несмотря на перечисленные осложнения, преподаватель может воспитать у студентов понимание того, что мыслительные способности необходимо и возможно улучшить. Научное знание выступает мощным средством преобразования этой сферы. Например, в случае неуспеха Карол Двек рекомендует акцентировать внимание

обучаемого не на отсутствие у него способности выполнить задание, а на том, что результаты предъявленной работы можно улучшить [12].

При выставлении оценок особым образом выделяется их информационная, а не контролирующая функция. Неверные ответы определяются как возможность узнать нечто новое [13].

По мнению специалистов [4], внешняя мотивация может сыграть важную роль в достижении интеллектуальной компетенции. Продуманные, должным образом контролируемые, систематические задания направленно формируют базовые умения. Доведённые до автоматизма умения, высвобождают когнитивные ресурсы учащегося для освоения всё более сложных видов интеллектуальной деятельности. При наличии мощного арсенала средств затрачивается меньше усилий на выполнение задания, что доставляет больше положительных эмоций и развивается во внутреннюю заинтересованность к процессу познания [10]. Следовательно, задача педагога – воспитать у студентов понимание того, что мыслительные способности развиваются через добросовестные усилия и опыт применения различных мыслительных стратегий. В этой ситуации профессионализм преподавателя проявляется в умении внушать и убеждать. Разъяснение состоит в том, что задания, которые могут сначала показаться неинтересными и трудоёмкими, создадут фундамент для компетентности и самоопределения. Новые умения станут ценным приобретением – они не только помогут в усвоении учебной программы, но и послужат мотивационным фоном для самостоятельной работы и непрерывного обучения; бу-

дут иметь немаловажное значение для конкурентоспособности молодого специалиста во взрослой жизни.

Вера в собственные силы увеличивается, если студенты могут контролировать процесс продвижения к намеченным целям, особенно когда это связано с освоением новых умений [5; 21]. Три принципа целеполагания помогут усилить мотивацию учащихся [16]:

1. Краткосрочность. Для того чтобы контролировать объём выполненной работы, требуется мыслить конкретно. Соответственно, студентам легче следить за ходом выполнения проксимальных целей.

2. Конкретность. Конкретно сформулированные цели проще измерить.

3. Умеренность. Важно формулировать цели не как упрощённые, но как в меру сложные – тогда они воспринимаются как серьёзные, но достижимые, и потому вызывают интерес.

Такой подход будет развивать установку на интеллектуальный рост, а с ней мотивацию и упорство в работе.

Возможности совершенствования образовательного взаимодействия

Как известно, эффективная система образования должна моделировать условия для проявления студентами своей самостоятельности и самодеятельности. Принцип совместной ценностной деятельности предполагает создание корректных педагогических ситуаций развития личности. Критерий реализации субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе базируется на принятии индивидуальных интересов, взаимопонимании, коммуникации и имеет эффект саморазвития и самоактуализации учащегося [8].

Позиция педагога при осуществлении субъект-субъектного взаимодействия предполагает проявление ценностного отношения к личности учащегося. Педагогическое взаимодействие проявляется в прямом или косвенном воздействии субъектов образовательного процесса друг на друга, порождающем их взаимную связь. Рассмотрим некоторые возможности прямого педагогического воздействия в ситуации обновления образовательного процесса школы.

Представления преподавателя о способностях своих студентов формируют способы подачи материала, используемые виды групповой работы, учебные результаты и методы их оценивания. Что ещё более важно, планируемые результаты, озвученные преподавателем, влияют на возможности, мотивацию и учебные достижения студентов [20; 21]. Потенциальная опасность состоит в занижении уровня интеллектуальных возможностей студентов. Исходя из этого, преподавателю следует проводить самодиагностику на предмет сбалансированности учебных целей, которые должны требовать усилий в преодолении, но быть достижимыми; озвучивать только высокие цели для всех студентов. Специальные руководства по профессиональному развитию [15] обращают внимание на то, что обучение и поддержка в области регулирования мыслительных операций могут оказывать существенное влияние на результат, и, даже если задание, предполагающее необходимый, но достаточный уровень интеллектуальных усилий, будет выполнено с помощью педагога, – оно обладает существенным развивающим потенциалом.

Суть косвенного воздействия заключается в том, что «педагог направляет свои усилия не на ученика, а на его окружение, компоненты образовательной среды» [2, с. 9]. Помимо поощрения активности учащихся в учебной деятельности (актуализация чувственного опыта, возможность самостоятельного выбора в способах выполнения задания и др.), при создании развивающей образовательной среды преподаватель действует как эксперт и организует процесс познания, основанный на конструктивном взаимодействии его участников. В данной ситуации психолого-педагогическое сопровождение может проявляться в следующем.

Сторонники когнитивного подхода отмечают, что мышление студентов можно улучшить до показателей высокого порядка, если обеспечить взаимодействие испытывающих затруднения студентов с теми, кто преуспевает в способности здраво мыслить и ясно излагать свои мысли [18; 19]. Поэтому предпочтительно гетерогенное группирование, создающее условия совместной мыслительной деятельности студентов с разным уровнем интеллектуальных умений. Это обусловит позитивное воздействие образовательного процесса на развитие личностной эффективности, позволяющее будущему специалисту быть успешным в условиях социума.

В данной статье исследовалась проблема организации процесса познания, положительная динамика которого предопределяется целесообразностью и рациональностью педагогических действий, направленных на достижение результатов, прописанных в новых стандартах качества.

На основе анализа и обобщения современного научного знания разработаны практические рекомендации, имеющие отношение к ключевым реалиям образовательного процесса – активизация и вовлечение студентов в интеллектуальную деятельность; формирование мыслительных умений высшего порядка; обеспечение состояния интеллектуальной работоспособности учащихся; организация субъект-субъектного взаимодействия. Критерием успешной деятельности педагога служит обогащение опыта учащихся в аспекте перечисленных выше функциональных составляющих, соответствие их достижений заданным эталонам качества и совершенствование системы образования в целом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Васютенкова И.В. Взаимодействие субъектов образовательного процесса – основа социальной эффективности образования : Учебно-методич. пособие. СПб., 2011. 130 с.
2. Долган А.Г. Межкультурное бизнес-взаимодействие в АТР и подготовка к нему студентов-дальневосточников в процессе обучения английскому языку. Хабаровск, 2015. 140 с.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7198/> (дата обращения: 19.04.2015)
4. Anderman E.M. & Anderman L.H. Classroom motivation (2nd ed.). Boston, MA: Pearson, 2013. 272 p.
5. Anderman L.H. & Anderman E.M. Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), Handbook of positive psychology in the schools New York, NY: Routledge, 2009. P. 161–173.
6. Aronson J. & Juarez L. Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C.M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, 2012. P. 19–36.
7. Bransford J.D., Brown A.L. & Cocking R. (Eds). How people learn. Washington, DC: National Academies Press, 2000. 374 p.
8. Brophy J. Classroom management as socializing students into clearly articulated roles. Journal of Classroom Interaction, 45(1), 2010. P. 41–45.
9. Campitelli G. & Gobet, F. Deliberate practice: Necessary but not sufficient//Current Directions in Psychological Science, 20(5), 2011. P. 280–285.
10. Deci E. L., & Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum, 1985. 371 p.
11. Dunlosky J., Rawson K.A., Marsh E.J., Nathan M.J., & Willingham D.T. Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology// Psychological Science in the Public Interest, 14, 2013. P. 4–58.
12. Dweck C.S. Mindset: The new psychology of success. New York, NY: Random House, 2006. 288 p.
13. Graham S. On communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham & V. Folkes (Eds.), Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. P. 17–36.
14. Johnson M., & Sinatra G. The influence of approach and avoidance goals on conceptual change // Journal of Educational Research, 107(4), 2014. P. 312–325.
15. Jussim L., Robustelli S., & Cain T. Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In A. Wigfield & K. Wentzel (Eds.), Handbook of motivation at school. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2009. P. 349–380.

16. Martin A. J. Goal setting and personal best (PB) goals. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement*. New York, NY: Routledge, 2013. P. 356–358.
17. Mayer R.E. *Applying the science of learning*. Boston, MA: Pearson, 2011. 201 p.
18. Mayer R. *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2008. 560 p.
19. Miller P.H. *Theories of developmental psychology* (5th ed.). New York, NY: Worth, 2011. 518 p.
20. Roediger H.L. Applying cognitive psychology to education: Translational education science//*Psychological Science in the Public Interest*, 14, 2013. P. 1–3.
21. Schunk D.H. Self-efficacy and achievement behaviors// *Educational Psychology Review*, 1, 1989. P. 173–208.
22. Souse D.A. *How the brain learns* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin, 2011. 336 p.
23. Webster-Stratton C., Reinke W.M., Herman K.C., & Newcomer, L.L. The Incredible Years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40 (4), 2013. P. 509–529.
24. Wolters C.A. Regulation of motivation: Contextual and social aspects // *Teachers College Record*, 113(2), 2011. P. 265–283.
25. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // *Theory Into Practice*, 41(2), 2002. P. 64–70.

УДК 376

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-17-23

Шилова Е.А.*Московский государственный областной университет*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы помощи детям с речевыми нарушениями в условиях перехода на инклюзивные формы обучения. Автор анализирует традиционные и современные формы логопедической помощи и отмечает необходимость создания региональных моделей коррекционно-педагогического сопровождения лиц с проблемами в речевом развитии. В статье аргументировано доказано, что для полноценной реабилитации и интеграции детей с ограниченными речевыми возможностями в общество, обеспечения достойного уровня жизни и гармоничного развития необходимо использовать вариативные формы логопедической помощи, ориентированные на возраст ребёнка и структуру его нарушения.

Ключевые слова: дети с речевыми нарушениями, инклюзивное обучение, вариативные формы логопедической помощи, региональная модель, реабилитация, социализация.

E. Shilova*Moscow State Regional University*

MODERN APPROACHES TO ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY ASSISTANCE IN THE PROCESS OF EDUCATION MODERNIZATION

Abstract. The article deals with actual issues to helping children with speech disorders in the transition to inclusive forms of education. The author analyses traditional and modern forms of speech assistance and notes there is a need of creation of a regional model of correctional and pedagogical support for people with problems in speech development. The article reasonably proves that for complete rehabilitation and integration into society children with limited speech capabilities, for ensuring a decent standard of living and their harmonious development it is necessary to use various forms of speech therapy assistance focused on the child's age and the structure of his/her disorder.

Key words: children with speech disorders, inclusive education, various forms of speech therapy assistance, regional model, rehabilitation, socialization.

Одним из важных направлений государственной политики России, вектором её социального развития является модернизация системы образования. Динамические преобразования российского общества вызваны проводимыми

реформами, целью которых является кардинальное повышение уровня и качества жизни всех граждан Российской Федерации. Большое внимание на современном этапе уделяется вопросам создания образовательного пространства, позволяющего людям с ограниченными

возможностями здоровья (ОВЗ) быть полноценно включёнными в процесс обучения. Качественная трансформация образовательного пространства связана с претворением в жизнь ряда документов, среди них: Конвенция о правах инвалидов статья 24 (принятая Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. № 61/106) [7, статья 24]; Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 [12, статья 79]. В данных документах подчёркивается «право инвалидов на образование «...» в течение всей жизни «...» без дискриминации и наравне с другими. «...» Государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях» [7, статья 24; 12, статья 79]. В этой связи главной задачей парадигмальных изменений становится сохранение баланса между традициями и необходимыми переменами в системе образования.

Одной из наиболее распространенных проблем психофизического развития детей дошкольного возраста являются речевые нарушения, что требует охвата логопедической службой значительной части детского населения. Традиционно в России логопедическая помощь детям осуществлялась в системе образования, здравоохранения, социальной защиты, каждая из которых имела свою сеть учреждений: логопедические группы в общеобразовательных и специальных детских садах, логопедические пункты при общеобразовательных и специальных школах, логопедические кабинеты при детских поликлиниках, ставки логопедов в домах ребёнка и т.д.

Благодаря такой системе ребёнок с речевыми нарушениями мог своевременно и бесплатно получить необ-

ходимую коррекционную поддержку, что положительно сказывалось на последующем обучении в общеобразовательной школе [4, с. 108; 5, с. 320]. Были определены чёткие нормативы количественного наполнения группы и качественного состава детей. Преемственность в работе учреждений позволяла детям с речевыми нарушениями безболезненно переходить из одного учреждения в другое. Всё это позволяло ребёнку быть полноценным участником образовательного процесса и делало данную модель по сути инклюзивной.

Среди недостатков системы того времени следует выделить возможность получения логопедической помощи лишь части нуждающихся детей, в силу дефицита логопедических учреждений, специалистов и строгую регламентацию категорий детей по психолого-педагогическим группам: группа детей с фонетико-фонематическим нарушением речи, с общим недоразвитием речи, с заиканием. Дошкольники с комплексными проблемами в психо-речевом развитии практически не могли в государственной системе получить необходимую помощь. Этому способствовали отсутствие вариативности форм и программ обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями, недостаточная подготовленность специалистов педагогического и медицинского профилей к взаимодействию [2, с. 55; 13, с. 57].

Демократизация общества определила необходимость изменений в системе специального образования. В педагогическую практику вошли понятия «инклюзивное образование», обеспечивающее равный доступ к об-

разованию для всех обучающихся, «интегрированное обучение», позволяющее открывать в одном образовательном учреждении группы (классы), реализующие программы разного уровня сложности. Отечественная система образования стала осваивать новый опыт проектирования образовательных систем, внедрять методологию инклюзии образовательного процесса – свободу выбора места, способа, содержания, языка обучения; личностное, а не нормативное оценивание достижений обучения ребенка; демократический характер отношений между всеми участниками образовательного процесса; широкое привлечение к процессу обучения родителей, общественных организаций, учреждений [9, с. 71; 11, с. 7].

Переход к новой образовательной парадигме привёл к изменениям в организации, технологиях образовательных систем. В России стали активно внедряться инклюзивные формы обучения, образовательные учреждения стали объединяться в образовательные комплексы. В результате произошло слияние образовательных учреждений разных видов (дошкольных, школьных, общеобразовательных, специальных). Так, в Москве, по итогам 2013 г. было образовано 894 школ-комплексов, в состав которых вошли 3063 государственных бюджетных образовательных организаций [6]. Нередко следствием этого было сокращение традиционных форм логопедической работы. В дошкольных и школьных образовательных учреждениях сокращались ставки логопедов. Это привело к массовым закрытиям логопедических групп в детских садах и логопедических пунктов в школе.

Причин таких изменений несколько. Во-первых, с 2011–2012 года в образовательных учреждениях города Москвы было введено подушевое финансирование. Малочисленные логопедические группы (по 12 человек) стали экономически невыгодными. Во-вторых, многие руководители образовательных комплексов были недостаточно осведомлены в вопросах логопедической службы, поэтому не уделяли ей должного внимания.

В тех учреждениях, где сохранилась логопедическая служба, часто не соблюдался в должной мере принцип комплектования и наполняемости логопедических групп. В результате наполняемость логопедических групп стала очень высокой, т.е. превышались нормативы количества детей. Более того, наряду с детьми, имеющими речевое нарушение, в группе оказывались дети, чья структура нарушения не соответствовала профилю коррекционной помощи. Все это снижало эффективность коррекционно-развивающего воздействия. Не могли в полной мере удовлетворить потребности всех нуждающихся создаваемые на фоне сокращения логопедических групп и школьных логопедических пунктов центры психолого-педагогической поддержки и развития детей, лекотеки и другие виды коррекционного сопровождения. Количество нуждающихся в логопедической помощи в несколько раз превышало возможности работающих в этих учреждениях специалистов. В результате дети с речевыми нарушениями, находящиеся в условиях инклюзивного образования, практически лишились возможности получить необходимое логопедическое сопровождение.

За последние 5 лет в России увеличилось количество детей-инвалидов. По данным Федеральной службы государственной статистики численность таких детей в 2010 г. составляла 37879 чел, в 2013 г. – 46456 чел. на 5 % увеличилось количество детей с задержкой речевого развития, на 23 % с общим недоразвитием речи; на 11 % со стёртой формой дизартрии. При этом наблюдается уменьшение количества детей с легкими формами речевых нарушений, что связано, прежде всего, с увеличением перинатальной патологии (патологии новорожденных). Так, от 70 до 80 % детей имеют неврологическую патологию. 95 – 98 % детей трёх-, четырёхлетнего возраста имеют такие тяжёлые речевые нарушения, как общее недоразвитие речи (ОНР), алалия, дизартрия, заикание [1]. Изменился и характер речевых нарушений. Чаще стали встречаться дети с комплексными нарушениями, сочетающимися речевые, сенсорные, опорно-двигательные, интеллектуальные расстройства. По данным Всероссийской детской диспансеризации (2005 г.) отмечается повышение частоты и распространенности нервно-психических заболеваний на 24 % по отношению 1995 г. Отмечается увеличение количества рождений детей при сочетающихся сенсорных, эмоционально-волевых, интеллектуальных нарушениях у 6 % новорождённых.

В условиях новой образовательной модели дети с речевыми комплексными нарушениями, оказавшись в системе инклюзивного образования (общеобразовательных группах детских садов, классах общеобразовательных школ) без логопедической помощи, стали испытывать значительные труд-

ности в обучении и социализации [3, с. 84]. Как известно, затруднения в овладении устной речью могут привести к нарушениям чтения и письма (дислексии и дисграфии). Это будет способствовать отрицательному отношению к учебной деятельности, формированию стойкой учебной демотивации, устойчивого стрессового состояния и препятствовать процессу социализации и адаптации детей, их гармоничному развитию [2, с. 56; 8, с. 95; 13, с. 82]. При тенденции, что с каждым годом все больше и больше детей, имеют речевые нарушения, а условий для их коррекции недостаточно, достижение образовательных результатов, заложенных в ФГОС, будет затруднено [10, с. 99]. Эти реалии стимулировали поиск оптимальной модели логопедической помощи, отвечающей задачам обеспечения равных возможностей образования для данной категории детей и обеспечивающей поддержку в процессе обучения.

Эффективной моделью коррекционно-педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями в условиях инклюзивной образовательной среды, на наш взгляд, будет являться использование вариативных форм логопедической помощи. Под этим понимается сохранение традиционных форм логопедического сопровождения (логопедических групп, пунктов, кабинетов, школ и т.д.), а также увеличение количества учреждений или соответствующих структур при различных учреждениях, способных предоставлять детям с речевыми нарушениями качественные, доступные (территориально и экономически), своевременные логопедические услуги, которых в действующей си-

стеме недостаточно. При этом следует отметить необходимость правового основания, регламентирующего комплектование всех учреждений.

На данный момент в регионах РФ можно увидеть разные модели логопедической помощи лицам с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. Интересный опыт использования вариативных форм логопедической помощи представлен в Московской области.

По данным психолого-медико-педагогической комиссии Московской области за 2013–2014 было освидетельствовано 24000 детей с нарушениями речи. С целью оказания коррекционной помощи этим детям на данный момент в регионе функционируют 637 логопедических групп и 32 логопункта в детских садах. Детям школьного возраста специализированная помощь оказывается на 3 логопунктах в общеобразовательных школах и в 2-х специальных школах V вида для детей с нарушением речи. Кроме этого, в области работает одна областная и 60 территориальных психолого-медико-педагогических комиссий, имеется 22 центра психолого-медико-социального сопровождения, 16 центров психолого-педагогической реабилитации. Нельзя сказать, что представленная региональная традиционная государственная сеть удовлетворяет потребности всех детей с речевыми нарушениями. Об этом свидетельствует востребованность негосударственных структур, обеспечивающих логопедическую помощь. Это частные центры психолого-педагогической реабилитации и коррекции, логопедические кабинеты, где специалистами выстраиваются индивидуальные

маршруты развития детей с комплексными нарушениями. Заслуживает внимания созданная в январе 2012 г. Московская областная региональная общественная организация родителей детей-инвалидов «Крылья надежды». Организация объединяет семьи, где воспитывается 140 детей с такими диагнозами, как ДЦП, аутизм, синдром Дауна, проживающие на территории Раменского и Жуковского районов и прилегающих территорий. Основатель и председатель организации – мама ребёнка с серьёзными проблемами в развитии, который не смог получить в городе необходимую коррекционную помощь. Сложившаяся ситуация стимулировала её к получению второго высшего образования по специальности «учитель-логопед» и теперь она сама проводит логопедические занятия. К работе с детьми привлекаются и другие специалисты: психологи, врачи. В организации нацелены на использование современных эффективных реабилитационных технологий, об этом свидетельствуют выступления руководителя на авторитетных научных и методических площадках (Столичная финансово-гуманитарная академия, г. Москва, 2013 г., Московский государственный областной университет, 2015 г.). В результате дети с самым сложным диагнозом получают возможность развития и последующей социализации.

Таким образом, для интеграции детей с ограниченными речевыми возможностями в общество, обеспечения достойного уровня жизни и гармоничного развития необходимо:

– использовать в модели инклюзивного образования вариативные формы логопедической помощи, ориентиру-

ванные на возраст ребёнка и структуру его нарушения;

– увеличивать сеть государственных и негосударственных структур, где ребёнок с нарушениями речи сможет получить доступную (экономически и территориально) и квалифицированную логопедическую помощь;

– формировать специальную и методическую компетентность руководителей разных уровней, ответственных за реализацию инклюзивных форм образования;

– с учётом современной ситуации разработать нормативно-методические положения, регламентирующие работу всех структур логопедической помощи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аналитическая справка логопедической службы [Электронный ресурс]. http://coe1679.ru/upload/_logoped_analiticheskaya_spravka_.pdf (дата обращения: 22.01.2015).
2. Баталов А.С. Функционирование логопедической службы в инклюзивном пространстве образовательного учреждения при переходе начальной школы на образовательные стандарты нового поколения // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 2. С. 55–59.
3. Богатая О.Ф. Отношение населения города Сургута к внедрению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Фундаментальные исследования. 2012. № 9 С. 82–86 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-naseleniya-gorodasurguta-k-vnedreniyu-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 24.01.2015).
4. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006. 240 с.
5. Зайцев Д.В. Социальные проблемы образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2011. № 2 С. 320–322 [Электронный ресурс]. URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-problemy-obrazovatelnoy-inklyuzii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 24.01.2015).
6. Информационные материалы о ходе реализации Государственной программы «Столичное образование» Итоги 2013 года (Отчёт на заседании Правительства Москвы 11 февраля 2014 года) [Электронный ресурс]. URL:http://dogm.mos.ru/gosprogramma/gp_09.07.2014.pdf (дата обращения: 24.01.2015)
7. Конвенция о правах инвалидов (принятая Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. № 61/106) статья 24 [Электронный ресурс]. URL:<http://base.garant.ru/2565085/>(дата обращения: 24.01.2015)
8. Леонова С.В. Особенности актуализации лексических средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 4. С. 95–100.
9. Леонтьева А.Г., Хохлов А.Г. Управление качеством жизни населения в контексте обеспечения устойчивого развития региона // Экономика региона. 2009. № 4. С. 70–74.
10. Мёдова Н.А., Жигинас Н.В. Модульная структура взаимодействия в рамках модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образова-

- тельной системы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 8. С. 99–102.
11. Назарова Н.М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях // Специальное образование. 2012. № 3 (27). С. 6–12 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistemnye-riski-razvitiya-inklyuzivnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 22.01.2015).
 12. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 24.01.2015).
 13. Цыренов В.Ц. Педагогические модели образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации российского общества // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. №1.1. С. 57–63

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-24-31

Ачкасова Н.Н.

Финансовый университет при Правительстве РФ (г. Москва)

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматривается возможность и необходимость инкорпорирования межкультурного аспекта в уроки английского языка студентам неязыкового вуза, что обусловлено потребностью студентов правильно выстраивать отношения с иностранными ровесниками. Автор выделяет понятия межкультурной коммуникации, такие как ценности, привычки, стереотипы, предубеждения и другие, необходимые студентам для более глубокого понимания того, как правильно общаться с представителями других культур, и предлагает этапы работы над материалами и упражнениями, которые способствуют пониманию и формированию необходимых для межкультурного общения качеств. *Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция, культурные ценности, межкультурный когнитивный диссонанс.

N. Achkasova

The Financial University under the Government of the RF, Moscow

ON THE QUESTION OF POSSIBILITY OF FORMING CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Abstract. The article discusses the possibility and the need to incorporate the cross-cultural aspects into the lessons of English for students of non-linguistic universities. This necessity is due to the students' interest to cross-cultural communication with their peers competently. The author singles out such notions of cross-cultural communication as: values, habits, stereotypes, prejudice and others, which are necessary for deeper understanding of the representatives of other cultures offers the system of tasks and exercises which provide students with cognitive and communicative skills for cross-cultural communication.

Key words: cross-cultural communication, communicative competence, cultural values cross-cultural misunderstanding.

© Ачкасова Н.Н., 2015.

Развивающийся в настоящее время процесс глобализации, скоростные средства передвижения, современные средства коммуникации, глобальная информационная сеть Интернет сблизили людей, сделали мир настолько тесным, что взаимодействие стран, культур и народов стало неизбежным и постоянным. Однако технический прогресс и бурное развитие различных форм международных контактов в настоящее время опережают развитие навыков коммуникации между представителями различных культур и исторически сложившихся культурных моделей. Тема диалога и взаимопонимания культур становится всё более актуальной. Каждый участник международных контактов осознаёт, что одного владения иностранным языком недостаточно для полноценного межкультурного взаимопонимания, что требуется знание всего комплекса форм поведения, психологии, культуры, истории своих партнеров по общению.

В соответствии с программами изучения иностранного языка в вузе в своём большинстве основной целью изучения дисциплины «Английский язык» является формирование и развитие у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, а также формирование компетенций, необходимых для использования английского языка в учебной, научной и профессиональной деятельности. Появляются дисциплины “Academic English”, “English for specific Purposes”, “Business English”. На многих факультетах даже неязыковых вузов студентов ориентируют на сдачу международных экзаменов IELTS.

Тем не менее студенты бакалавриата в неязыковом вузе, будучи

вовлеченными в большое количество межкультурных контактов через социальные сети или путешествия, выражают желание побольше узнать о странах изучаемого языка, научиться объяснять поведение или привычки, понять, как правильно выстраивать отношения с иностранными ровесниками. Мы согласны, что «для современного человека характерна нарастающая потребность в полноценном общении, стремлении быть наилучшим образом понятым и оценённым окружающими» [1, с. 3].

Взаимодействие языка, культуры и сознания в последнее время занимает одно из центральных мест в проблематике современных исследований в связи с тем, что обучение иностранным языкам предполагает достижение максимального взаимопонимания в межкультурном диалоге и приводит к необходимости создавать новые методы обучения, делать акцент не только на лингвистическом, но и на межкультурном компоненте. Чтобы стать межкультурным коммуникантом, необходимо овладеть межкультурной коммуникацией. Межкультурную коммуникацию, вслед за А.П. Садохиным, следует рассматривать как «совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащим к разным культурам» [6, с. 142]. Межкультурная коммуникация основана на «системном представлении о культурной вариативности и национальном стиле общения, на знании языковых и культурных особенностей и норм поведения, характерных не только для страны изучаемого языка, но и для своей страны, и умении их сопоставить» [4, с. 6]. В межкультурном общении сле-

дует исходить из того, что коммуникативное поведение людей является компонентом их национальной культуры и имеет свои национальные особенности, которые определяются социально-культурными отношениями, культурными ценностями и типом культуры в целом. По опыту знаем, что студенты хотели бы уметь интерпретировать поступки и поведение иностранных друзей. А.А. Леонтьев писал, что «умение интерпретировать национальное своеобразие, выраженное через язык, один из важнейших компонентов культуры, выходит сегодня на первое место в межкультурном общении» [5, с. 87].

Вместе со студентами была собрана интересная информация из разных источников, проанализирована и были получены ответы. Мы подбирали примеры и формировали собственное отношение относительно разных межкультурных фактов, культурных особенностей. Ведь мысль о том, что люди, говорящие на разных языках и принадлежащие к разным культурам, по-разному воспринимают мир, является общепризнанной и не требует доказательств. В процессе общения люди, как правило, воспринимают и оценивают друг друга с позиций собственной культуры и внутренних, присущих ей стандартов. Стараясь предсказать коммуникативное поведение собеседника, они сознательно и бессознательно полагаются на свой предыдущий опыт, однако если они являются представителями разных культур, то этот опыт у них существенно различается, что осложняет процесс коммуникации. «Исследователи показали, что всем людям свойственно считать происходящее в своей культуре естественным, а то, что происходит

в других культурах, неестественным и неправильным; рассматривать обычаи своей группы как универсальные и считать нормы и ценности безусловно верными» [3, с. 21]. Тесная взаимосвязь преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации очевидна. Что делать, если основы межкультурной коммуникации не входят в программу курса? Решение – инкорпорировать основные вопросы дисциплины «Межкультурная коммуникация» в урок, сопроводив их конкретными примерами.

Все это сделало уроки более интересными и повысило мотивацию к изучению языка. Еще одно подтверждение нашим мыслям находим в словах С.Г. Тер-Минасовой, которая считает, что «каждый урокиностранного языка – это перекрёсток культур, практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [7, с. 25].

Таким образом, в данной статье хотелось бы предложить возможные вопросы, которые содержат базовые понятия межкультурной коммуникации, а также некоторые примеры упражнений и ситуаций, которые мы использовали со студентами дополнительно к программе.

Надо отметить, что инкорпорировать межкультурный аспект на уроках английского языка неязыкового вуза непросто, как в силу расписания, так и в силу того, что студенты не принимают английский язык как необходимый предмет. Важно использовать их интерес, который часто задаётся реальным общением.

Вопрос студента: «Почему в Америке учителя сидят на парте и это лично?» – задал тему ценностей, норм, привычек.

Вопрос: «Почему студентка-практикантка, приехавшая в гости из Бостона, не принимала никакой помощи от друзей в походе?» – вывел нас на дискуссию и некоторый экскурс в категоризацию культуры по Г. Хофстеде «коллективизм – индивидуализм».

Студентка, которая подрабатывала в туристической компании и столкнулась с разными туристами и их опозданиями на мероприятия, по сути, вывела нас на разговор о важном понимании себя и категории времени.

Выдержка из письма к одной студентке из группы: “Why do Russians never smile? Is it true that you drink tea so much and eat much soup?” – поставил вопрос о стереотипах, и как к ним относиться, а также обсуждался вопрос о формировании предрассудков.

Таким образом, за учебный год были обсуждены следующие темы и понятия межкультурной компетенции. По каждой теме проведен диспут с разрешением ситуации, содержащей межкультурную проблему.

- a) values, norms, habits
- b) stereotypes and prejudice
- c) description and judgement
- d) cultural, universal, personal
- e) concepts of self and time
- f) ethnocentrism.

Проиллюстрируем на теме “Values” этапы работы, которые сложились в процессе обсуждения межкультурных тем.

Этап 1. Ожидание дискуссии по предложенной теме.

На данном этапе студент ставит вопрос, интересующий его, и тем самым дает идею для обсуждения.

Одногруппники могут добавить тексты по данной тематике или подготовить интересные вопросы по теме.

Идея обсуждения материалов и заданий предполагает предоставление учащимся выбора в отношении содержания и одновременно требует смелости и инициативы со стороны преподавателя, который привык к использованию своих подготовленных текстов.

Этап 2. Введение базового материала по теме. В нашем случае использовались полуаутентичные тексты, которые мы составляли, используя источники отечественных и зарубежных авторов по тематике. Приведем пример возможного текста:

All cultures have evolved within the spheres of basic, universal human needs: shelter, love, friendship. While they have commonalities, they have varieties too. In the process of international communication we can discover big differences as to how the same values are considered by people by different cultures. Cultural values determine behavior patterns and communication. The more we know and study about the values and traditions of other cultures, the better and more appropriately we communicate.

A value is something that is important to people – like honesty, harmony, respect for elders. We can't see values directly, but we can see them reflected in people's daily behavior. If respect for elders is important for me, I might listen to their stories and not argue with them. If I value honesty, I will hope that my friends will tell me the truth and not what I want to hear. If I

value harmony, I prefer to say things that make people happy.

Текст задаёт тему обсуждения, обычно у учащихся есть своё мнение по вопросу, который был им же иницирован на этапе 1.

Этап 3. Выполнение упражнений, содержащих тематическую лексику и направленных на закрепление межкультурного понятия.

Below is a list of behaviors. Match with the values.

interdependence	a friend refuses to help you on a competitive test.
formali	wearing jeans everywhere – restaurant, theatre
sharing	dressing very nicely to go to work
informality	friends are friends, they never refuse to help each other
interdependence	inviting the cleaning lady
the present	always offering food to friends who stop by
the future	saving all your money for a rainy day
egalitarianism	living we today because we don't know what tomorrow may bring

Check with each other and be ready to explain why you chose the answer.

Этап 4. Развитие взаимодействия.

Необходимы упражнения, которые направлены на обеспечение общения обучаемых друг с другом. Такие упражнения способствуют вовлечённости обучаемого в процесс обучения, повышают самооужение, придают уверенность и обеспечивают желание участвовать в работе на занятии.

Class survey.

a) Suggest your students do a class survey to find 3 most widely shared values.

b) talk with the class about the results. What values are most typical in your group? In Russia?

Do values sometimes change?

Работа в группах.

Нужно учитывать большие возможности обучения через коммуникацию, более непринужденную обстановку, большую свободу и личную вовлечённость обучаемых. Так нам видится задача работы в группах.

Важно всегда иметь упражнение для работы в группах, которое стимулирует естественную разговорную обстановку при поставленной задаче. Занятия языком в составе небольших групп имеют давнюю традицию, являются обычной составляющей учебного

Values	#1	#2	#3	#4	#5
Formality					
Informality					
The present					
The future					
Interdependence					
independence					
Sharing					
egalitarizm					

People invite guests to lie down and rest when they arrive to your house (Sudan)	
Children wear a uniform to schools (many countries including UK, Turkey, Russia)	
Young people need to show an identity card to prove their age when ordering an alcoholic drink (the USA)	
Women wear dressy clothing and use cosmetic (Russia and other European countries)	
A girl jogging along every morning (the USA)	
It's shameful not to help your friend who needs something (to help at the exam, for example)	
Men never enter the kitchen (women see the kitchen as their special place) (India)	

процесса и в данном случае позволяют ученикам разных уровней отработать тему.

Divide your students into groups. Let's them think about possible values underlie the behaviors listed below.

Check the answers and ask students to think of 2–3 values for Russia.

Share the answers.

Этап 5. Возвращение к ответу на изначальный вопрос.

Разрешение межкультурного непонимания.

Предпочтительно проводить в форме дискуссии или ролевой игры.

Дискуссия представляет собой обмен мнениями по спорной, неоднозначной проблеме. Её структура предполагает:

– выдвижение и защиту тезиса первыми участниками;

– опровержение данного тезиса и аргументы второго участника. Как только оппоненты согласятся друг с другом и придут к единому мнению или выводу, дискуссия может быть прекращена [2, с. 81]. К своему воз-

расту студенты обычно имеют навыки дискуссии. Может потребоваться лишь лексическая опора (в зависимости от уровня владения языком).

Ролевая игра также используется на данном этапе. «Ролевая игра заставляет обучаемых представить себе ситуацию, где они могут сыграть самих себя или где их могут попросить сыграть роль какого-либо действующего лица. Это даёт возможность обучаемым практиковать правильное и адекватное использование широкого круга функций» [8, с. 173]. Обычно студенты неплохо владеют азами ролевой игры, и, так же как и в дискуссии, преподавателю может потребоваться подготовить лексическую или грамматическую опору.

Resolving cross-cultural misunderstanding.

1. Read the letter.

Learning to eat in a Russian way.

Maybe you'll be surprised when you read the title. What does it mean, to eat in a Russian way?" I'll explain. I really had a lot of problems with mealtime in Russia.

For me to eat in a Russian way means first: to eat a lot, and second: to sit and eat for a long time. Now I understand how very important it is for Russians to feed their guests and feed them well. When I went to visit my friends, their moms or grandmothers would immediately invite me to sit and eat. And even I was not hungry and said "NO", that would not change a thing. The table was served at once. And the meal, it was usually difficult to get back on my feet, and I felt extremely sleepy.

All the dishes were tasty and nutritious. For example, my Russian friend Dasha's grandma enjoys cooking borsch with meat. It is delicious, and often followed with fried potatoes and more meat, and later with an apple pie. For dessert there were sweets and cakes served with tea. Russian drink a lot of tea. After such meal I wanted to sleep and couldn't study or work.

If I declined an offer of food, Dasha's family obviously felt hurt. Dasha, trying to comfort them, advised me, "Isn't it possible for you just to sit and pretend eating?" But that was something what I couldn't do. I realized that it is not polite not to accept an invitation for a meal and conversation, but at the same time I felt tired and too full after my Russian meals. I was torn! As a result, I decided to visit my friend's families as seldom as possible.

Dasha was upset with my decision, but I didn't want to spend all of my time during my visit to Russia struggling with my discomfort with Russian mealtimes.

The questions for the discussion:

– talk to your partner about the first impression of the letter.

– what Russian cultural norm did the German guest expect to be the same in Russia, when visiting his friend.

– what Russian cultural norm did Dasha's family assume would be the same for their German friend?

– what's the guest point of view?

– What's the family point of view?

– How it is possible for Dasha's family to begin to respect the guest's position and for the guest to begin to respect family's desire to show hospitality.

В данном случае маска ролевой игры поможет обучаемым не бояться выразить себя и свое мнение. Такое упражнение поможет студентам дать ответ на межкультурную проблему. Найти ответ, как поступить в подобной ситуации.

Все задания 5-го этапа посвящены разрешению «конфликтных» или трудных межкультурных ситуаций, что способствует формированию у студентов таких необходимых для межкультурного общения качеств, как:

– культурная непредвзятость, толерантность и социокультурная наблюдательность;

– готовность к общению и сотрудничеству с иностранными гражданами в родной и инокультурной среде.

Таким образом, задача преподавателей иностранного языка в вузе заключается также и в том, чтобы использовать мотивацию студентов к межкультурному сотрудничеству, заложенную на уроках иностранного языка в школе, а также поддерживаемую реальными интенсивными межкультурными контактами, и продолжить формирование необходимых межкультурных компетенций. Даже если в курсе иностранного языка не значится факультатив по межкультурной коммуникации или культуроведению, а студенты занимаются деловым английским, современный препода-

ватель должен помочь студентам научиться находить и применять знания, позволяющие ориентироваться и вести себя соответствующе в ситуациях перекрестка культур.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Л., Шукин А.И. Словарь методических терминов (преподавание иностранных языков). СПб., 1999. 415 с.
2. Андронкина Н.М. Подготовка и проведение уроков с элементами дискуссии // Обучение иностранным языкам. СПб., 2003. С. 161-186.
3. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны. М., 1986. 201 с.
4. Кузьменковы Ю. и А. Английский язык для межкультурного общения. М., 2013. 273 с.
5. Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим // Школа 2000. Концепции. Программы. Технологии. 1998. № 2. С. 86-90.
6. Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М., 2003. 341 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 262. С. 81-97.
8. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении иностранным языкам. Совет Европы Пресс, 1995. 349 с.

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-32-37

Беленкова Н.М., Крузе И.И.*Российский университет дружбы народов (г. Москва)*

О РЕЗУЛЬТАТАХ ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПОДГОТОВКЕ СУДЕБНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Подготовка переводчиков для специальных областей в вузе включает в себя, в первую очередь, развитие у студентов иноязычных умений и компетенций. Поскольку специальный перевод осуществляется в таких областях, как медицина, юриспруденция, образование и т.д., будущие переводчики должны знать и изучать специфические особенности той области знаний, в которой они предполагают осуществлять перевод. Данная работа особое внимание уделяет необходимости реализовать на практике предметно-лингвистический интегрированный подход к обучению судебных переводчиков в нелингвистическом вузе, представляет презентацию и выводы экспериментального обучения, которое проходило на кафедре иностранных языков юридического института Российского университета дружбы народов.

Ключевые слова: интегрированное обучение, лингво-предметное обучение, перевод в юридической сфере, развитие умений устного переводчика, экспериментальное обучение.

N. Belenkova, I. Kruse*People's Friendship University of Russia, Moscow*

EXPERIMENTAL FINDINGS OF COURT INTERPRETERS' TRAINING AT NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. Training interpreters specializing in specific translation at a university implies the improvement of foreign language skills and competencies. Since the interpreting can be done in such spheres as: medicine, law, education, etc., the interpreters-to-be should know and learn special features of the sphere of knowledge they are assumed to interpret. This paper focuses on the importance of the content and language integrated approach in training court interpreters at a non-linguistic higher education institution. The results of the experiment training held at the Foreign Languages Department of Law Institute of the Peoples' Friendship University of Russia are given together with the experiment conclusions.

Key words: integrated training, content and language teaching, translation in jurisprudence, interpreter's skills development, experimental training.

Всесторонне международное сотрудничество; образовательная, трудовая и академическая мобильность населения в Европейском Союзе и

во всем мире способствует многосторонним отношениям в различных социальных сферах поликультурной среды и более высокому спросу на переводчиков в различных социальных

сферах. В связи с этим многие высшие учебные заведения открыли программы по подготовке переводчиков в той или иной области. Университеты нелингвистического профиля, осуществляющие подготовку специалистов в таких областях, как медицина, образование, юриспруденция, внедряют программы дополнительного образования в соответствующей сфере деятельности. Большинство переводчиков в сфере юриспруденции получают профессиональную подготовку в юридических институтах или на факультетах, где обучение иностранному языку интегрировано в процесс изучения различных аспектов юриспруденции, кодексов, статей законов, юридической документации и т.д., связанных с данной профессиональной средой.

При таком интегративном подходе иностранный язык выступает, с одной стороны, как инструмент для приобретения дополнительных знаний о предмете, с другой – информация, полученная при изучении определенных тем, оказывает влияние на содержание курса изучаемого иностранного языка. Интегрированное изучение специальных предметов и иностранного языка формирует основу лингво-предметного обучения, что способствует дальнейшему развитию профессиональных навыков и компетенций специалистов, расширению знаний обучаемых в определённой сфере профессиональной деятельности [5].

Использование интегрированного лингво-предметного обучения для подготовки переводчиков в сфере юриспруденции имеет важное значение. Юридический перевод считается одним из самых сложных. Очевидно,

что переводчик должен быть в курсе современного законодательства, а также знать и уметь использовать специальную лексику и терминологию на иностранном языке в определённом юридическом контексте (например, уголовное, гражданское, административное право и т.п.). Юридический перевод всегда содержит ряд трудностей, так как невозможно осуществлять какой-либо перевод без глубоких юридических знаний, с одной стороны, и знания специальных терминов, фраз и словосочетаний юридического иностранного языка – с другой.

Например, слово *nuisance* в международном стандарте английского языка означает 'неудобство, раздражение, проблемы', но в юридическом английском языке оно означает, 'вред или источник опасности, нарушение общественного порядка (e.g. public nuisance)'. Слово *consideration* в международном стандарте английского языка синонимично словам 'мысль, размышление, внимание', а в правовом контексте оно используется в значении 'ближайшая цель, которую преследуют стороны договора; встречная компенсация' и т.п. [6]. Понятие «судебный перевод» связано не только с переводом в зале суда, оно значительно шире и отражает деятельность переводчика в любой правовой сфере, например, в полицейском участке, в органах следствия, в службе иммиграции [10].

В немецком языке также можно найти подобные примеры: так, слово *der Bulle* имеет значение 'бык' (*das Rind*), а в юридической терминологии это – полицейский (*der Polizist*). Слово *das Gericht*, с одной стороны, означает 'блюдо' (*die Mahlzeit*), а с другой – это 'суд' (*das Rechtswesen*).

Тем не менее глубокое знание соответствующей темы и терминологии недостаточно для успешного перевода, не всегда можно легко подобрать эквивалент какому-либо термину или устойчивому выражению. Многие проблемы, с которыми сталкивается судебный переводчик, связаны с тем, что в языке, на который осуществляется перевод, нет структур или понятий оригинального языка и которые нужно отразить в переводе. Кроме того, поскольку текст и высказывание зависят от культурных особенностей и менталитета народа, а также национальной правовой системы, смысл текста на языке оригинала часто может не соответствовать понятиям на переводимом языке. Очень часто национальные законодательные системы не совпадают, и те же аспекты могут восприниматься по-разному.

Отсутствие достаточных знаний о некоторых аспектах юридической системы США могут привести к непониманию многих вопросов. Например, *limited divorce* – это ‘развод под наблюдением суда, когда супруги не имеют оснований для абсолютного развода’ [8]. Если неопытный переводчик без соответствующих правовых знаний переведёт этот термин с английского на русский, это выражение можно понять, как развод, ограниченный по некоторым вопросам.

Сочетание *The US Department of the Interior* часто переводится как ‘Министерство внутренних дел’, но на самом деле эти структуры нельзя сравнивать, так как the US Department of the Interior отвечает за охрану природных ресурсов, культурного наследия и т.д. [11], в то время как Министерство внутренних дел Российской Федера-

ции является федеральным органом исполнительной власти, ответственным за разработку и реализацию государственной политики и за нормативно-правовое регулирование в сфере внутренних дел. В Германии слово *das Unterlassen* в уголовном праве означает ‘бездействие’ (Nichtstun), а в гражданском – ‘воздержание от действия’ (Nichtvorname einer Handlung).

Очевидно, эти примеры показывают, что юридические знания являются обязательными для судебного переводчика. Однако противники этой точки зрения настаивают на том, что переводчик – это достаточно распространённая и универсальная профессия, которая подразумевает знание двух языков, но не знаний в области права на уровне эксперта. Судебный переводчик, в первую очередь, лингвист, а не юрист. Специальная подготовка переводчика должна включать в себя краткий курс права, но не глубокое изучение юриспруденции [7]. Кроме того, поскольку процесс перевода в суде включает в себя несколько участников речевой коммуникации с определённым уровнем развития логики, интуиции и здравого смысла, это помогает избежать возможных (и иногда даже неизбежных) ошибок переводчика.

Исследование, проведённое на кафедре иностранных языков юридического институт РУДН, включало педагогический эксперимент, в котором участвовали студенты, обучающиеся по программе дополнительного профессионального образования по подготовке переводчиков в сфере юриспруденции. Были использованы пред- и пост- экспериментальное тестирование для оценки умений, сформированных у студентов.

Ранее предметом исследования являлся процесс подготовки переводчиков в сфере юриспруденции среди студентов, изучающих английский язык [3; 4]. В данном исследовании приняли участие студенты, изучающие немецкий язык.

Общее количество студентов, принявших участие в обучающем эксперименте, составило 60 человек, целью обучения явилось совершенствование лингвистических навыков и компетенций устного переводчика. Для этой цели был использован учебно-методический комплекс: Dengler S., Rusch P., Schmitz H., Sieber T. *Netzwerk A2*, Klett-Langenscheidt, 2013.

Кроме вышеуказанного учебного пособия, были использованы учебные материалы с информацией о различных аспектах права и законодательства. В первую очередь, интернет-сайты, представляющие подробную информацию о правовых системах Германии и Австрии, стали источником дополнительного материала аудиторных и внеаудиторных занятий, а также видео материалы на сайте *Das Erste* [12].

В начале эксперимента были протестированы умения студентов в устном переводе. Все студенты должны были перевести устно определённое количество слов и фраз с немецкого на русский язык и с русского на немецкий (*Rückübersetzung*). В тест входили слова и фразы из коммуникативного, общеразговорного немецкого языка (*Kommunikatives Deutsch*).

Принимая во внимание, что средняя скорость речи в русском языке равна 120 слов в минуту [1], мы предположили, что первоначальное испытание должно продолжаться в течение

5 минут и состоять из четырёх частей. Студент должен перевести 20 слов с немецкого языка на русский и 10 фраз, состоящих из 5 или 7 слов с немецкого языка на русский, далее 25 слов с русского языка на немецкий язык и 5 фраз с русского языка на немецкий.

Перед выполнением теста студенты прослушивают краткую инструкцию о цели теста и порядке его выполнения. Каждая часть теста длится около минуты. Разница в количестве слов и фраз, предназначенных для перевода, объясняется трудностями, вызванными пониманием иностранного слова на слух и проблемами, связанными с межъязыковым декодированием. Тест и ответы студентов были записаны на аудиофайле в электронном формате, затем записанные файлы с результатами тестирования были проанализированы (об использовании Веб технологий для подготовки переводчиков см. [2]).

Результаты испытаний показали, что около 50 % студентов сделали по 2–3 ошибки при переводе с немецкого языка на русский, около 3–4 слов или фраз оказались незнакомыми. При переводе с русского на немецкий, студенты сделали примерно 3–4 ошибки и испытывали затруднения при переводе 4–5 слов и в среднем 2 фраз.

После проведения тестирования группы продолжили работать с УМК "*Netzwerk A2*". Согласно учебному плану, при работе с этим УМК студенты впервые затрагивают профессионально ориентированную тематику при изучении темы 5 "*Was Machen Sie beruflich?*", т.е. приблизительно через 3 месяца после начала учебного процесса и проведения первого теста. В это время студенты начинают изучать

лексику по специальности «Юриспруденция» и развивать свои навыки и умения устного переводчика, постоянно упражняясь в устном переводе отдельных слов, словосочетаний и предложений с немецкого языка на русский и с русского на немецкий. Для этих целей часто используются следующие задания: “Wählen Sie die richtige Variante aus drei vorgeschlagenen” (‘Выберите правильный вариант из трех предложенных’); “Wählen Sie die passende wörtliche Übersetzung” (‘Выберите правильный перевод’). Задание “Vollenden Sie die Sätze” (‘Завершить предложение’) предполагает завершение предложений, используя те слова и словосочетания, которые были изучены ранее. Все задания выполняются в устной форме, при этом улучшается вербальная память и внимание студентов, их способность межъязыкового декодирования.

Кроме того, студенты знакомятся с различными аспектами российского законодательства и законодательства Германии. Они ищут на интернет-сайтах дополнительную информацию по темам, рассматриваемым на занятиях и связанным с будущей профессией студентов, изучают различную профессиональную литературу, а также материалы из средств массовой информации. При этом студенты получают первоначальные профессиональные знания и умения. Обучаемые также могут быть вовлечены в дискуссии по профессиональным вопросам на иностранном языке.

Студенты проявляют значительный интерес к различным профессионально ориентированным заданиям на занятиях по иностранному языку. Они готовят материал и выступают с

презентациями, например, “Der Gang Eines Strafverfahrens” (‘Ход уголовного дела’) и работают в мини-группах, изучая специальную лексику в режиме устного перевода немецкий – русский, русский – немецкий. Разработан специальный комплекс упражнений по обучению устному переводу, включающий в себя совокупность различных заданий и упражнений, выполняемых в определённой последовательности и необходимом количестве, с учётом закономерностей формирования переводческих компетенций. Задача разработки комплекса – апробация условий обеспечения максимально высокого уровня освоения профессиональной переводческой деятельности [9]. Развитие переводческих умений осуществляется на каждом занятии в течение примерно 4 минут.

К концу семестра студенты вновь были протестированы. Заключительный тест, который проводился в конце семестра, напоминал начальный тест, он включал те же составляющие, время испытания составляло 5 минут. При этом опции теста были другими: в тест были включены слова и словосочетания, связанные с юридической тематикой. Все языковые единицы теста были знакомы студентам обеих групп, студенты встречали их при чтении и воспринимали при аудировании различной профессиональной информации, активно использовали в разговорной практике, при выполнении письменных работ на занятиях по иностранному языку или во время просмотра интернет-сайтов для поиска специальной информации.

Результаты финального теста значительно отличались от результатов первичного теста: 70 % обучаемых не

сделали ни одной ошибки, и 30 % обучаемых сделали несколько ошибок или не вспомнили необходимые слова или словосочетания.

Результаты исследования показали, что при изучении различных вопросов права и законодательства на иностранном языке студенты повышают свои знания специальной терминологии и общий запас слов в целом и, следовательно, сталкиваются с меньшими трудностями при декодировании высказывания с одного языка на другой. Обучение устному переводу является более эффективным и успешным, если в практике используются различные типы специальных заданий.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Психологос [Электронный ресурс]. URL: http://www.psychologos.ru/categories/view/psihologiya_dlya_profi (Дата обращения: 10.07.2015).
2. Титяева Г.В. Формирование профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков посредством технологий Веб 2.01 // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. №3. С. 147-152.
3. Atabekova A. Non-formal content and language integrated learning: towards student's assessment methodology, 9th International Technology, Education and Development Conference, 2-4 March, 2015, Madrid, Spain. [Электронный ресурс]. URL <http://library.iated.org/view/ATA-BEKOVA2015NON> (дата обращения: 13.07.2015).
4. Belenkova N. CLIL Approach and Teaching LSP – Two Ways to the Same Goal? Proceedings of ICERI2014 Conference, 17th-19th November 2014, Seville, Spain, libreriauniversitaria.it edizioni, pp 3076-3079, 2014.
5. Drafting a New Strategy for CLIL in Europe. [Электронный ресурс]. URL http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/clil_recommendations_august_14_pdf.pdf (дата обращения: 13.07.2015).
6. Gooch G., Williams M., A Dictionary of Law Enforcement (Oxford Paperback Reference). Oxford University Press, 2009, 432 p.
7. Guozheng W. Traduction juridique. Une lacune? tonnante: aucune connaissance juridique n'est requise des interpr? tes judiciaires. [Электронный ресурс]. URL https://ssl.editionsthemis.com/uploaded/revue/article/rjtvol37num3/07_traduction.pdf (дата обращения: 13.07.2015).
8. Legal Definitions & Legal Terms 'L' List // <http://definitions.uslegal.com/l/> (дата обращения: 13.07.2015).
9. Małgorzewicz A., Entwicklung der translatorischen Kompetenz im Rahmen des Postgradualen Studiums für Sprachmittler an der Universität Wrocław [Электронный ресурс]. URL <http://www.fask.uni-mainz.de/user/hagemann/publ/malgorzewicz.pdf> june _02_pdf.pdf (дата обращения: 13.07.2015).
10. Shuttleworth M., Cowie M. Dictionary of Translation Studies. St. Jerome Publishing, 1997, 233 p.
11. US Department of the Interior [Электронный ресурс]. URL: <http://www.doi.gov/index.cfm> (Дата обращения: 10.07.2015).
12. Das Erste [Электронный ресурс]. URL: http://www.daserste.de/ratgeber/recht_default.asp (Дата обращения: 10.07.2015).

УДК 37:372.8

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-38-45

Биндюкова Т.А.*Российский государственный социальный университет (г. Москва)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ПРИМЕРЕ САЙТА «МОЙ ЛЮБИМЫЙ КЛАСС»

Аннотация. В статье излагаются проблемы применения дистанционных технологий в воспитательной работе учителя начальных классов. Акцентируется внимание на взаимодействии учителя и родителей учащихся начальных классов на основе использования сайта «Мой любимый класс», перспективным направлением которого является мотивация родителей, школьников к активному участию в образовательном процессе посредством представленного ресурса, играющего роль инструмента реализации, в первую очередь, воспитательных задач обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные технологии, сайт, воспитательная работа учителя, начальные классы.

T. Bindyukova*Russian State Social University, Moscow*

THE APPLICATION OF DISTANT LEARNING TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL WORK OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER ON THE EXAMPLE OF THE SITE "MY FAVOURITE CLASS"

Abstract. The article presents the problems of distant learning technologies application in educational work of a primary school teacher. The attention is focused on the interaction of a teacher and primary school pupils' parents through the use of the site "My Favourite Class". The perspective of such interaction is to motivate parents and pupils to take part in the educational process by means of the presented resource. Its primary role is to be an instrument of realization of educational problems.

Key words: distance learning, distant learning technologies, site, teacher's educational work, primary school.

На сегодняшний день социальные сети (ВКонтакте, Фэйсбук, Одноклассники) имеют широкую востребованность у детской аудитории, но контент таких ресурсов не фильтруется, неся в себе не всегда положительную динамику развития ребёнка. Вся информация находится в открытом доступе и со-

© Биндюкова Т.А., 2015.

держит откровенные сцены взрослой жизни, многочисленное количество групп, связанных с насилием, с суицидом и т.д. Таким образом, необходим ресурс, информация которого постоянно проходит тщательный отбор и имеет место быть в учебном процессе, т.е. необходим ресурс, который будет выполнять функции дистанционных

образовательных технологий, мотивируя при этом учащихся к непрерывному процессу получения знаний.

В ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 16 п. 1 раскрывается понятие «дистанционные образовательные технологии» как образовательные технологии, реализуемые, в основном, с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [9].

В работе «Дистанционные образовательные технологии как средство обучения математике в условиях основной школы» авторы О.В. Капустина, О.А. Мудракова исследуют технологии, используемые при дистанционном обучении, и рассматривают их положительное влияние на процесс получения знаний [3].

И.В. Соколова акцентирует внимание на изучении индивидуальных потребностей и интересов учащихся начальной школы в контексте их реализации с помощью ИКТ, которые лежат в основе дистанционных технологий, т.е. формирования информационной культуры ребёнка и приобщения его к новым информационным технологиям как инструменту развития и саморазвития, и формирования индивидуальных образовательных траекторий, что реализует воспитательный процесс в рамках современной школы [8].

Проанализировав работы авторов О.М. Коржачкиной [4], С.А. Котовой [6], О.А. Завьяловой [2], мы выявили положительные тенденции влияния дистанционных технологий на работу учителя с учащимися начальных клас-

сов, которые направлены на реализацию личностно ориентированного подхода в обучении, что, в свою очередь, обеспечивает дифференциацию знаний школьников, индивидуализацию обучения, развитие творческих способностей учащихся.

Получение среднего образования школьником сопровождается тесным сотрудничеством учителя, родителей и ученика. Только такое взаимодействие позволяет реализовать полноценный процесс получения образования, задачами которого являются: обучение, развитие, воспитание. Значимое место в организации педагогического процесса общеобразовательных учреждений, особенно в начальной школе, занимает работа учителя с родителями.

Д.Л. Баландин в работе «Место сайта в информатизированной начальной школе» подчёркивает: «Необходимость интеграции школы и семьи отмечают все специалисты образования» [1, с. 23].

В проекте Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» акцентируется внимание на воспитательной деятельности, индивидуализации обучения учащихся [7]. В современных условиях получения образования данная позиция подтверждает актуальность применения дистанционных технологий в воспитательной работе учителя с родителями учащихся начальных классов, так как основной задачей их взаимодействия посредством дистанционных технологий является осуществление индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания школьников.

В работе А.С. Коржиковой уделяется особое внимание роли семьи в начальной школе с акцентом на вовле-

чение родителей в образовательный процесс через совместную работу со своими детьми. Так родители становятся не наблюдателями воспитания и обучения своего ребенка, а участниками [5]. Семья в начальной школе становится социально-активным участником учебно-воспитательного процесса, что требует непрерывного сотрудничества педагога и родителей. Но ряд причин, одна из которых время, не позволяет осуществить полноценный воспитательный процесс, в котором центральное место занимает семья, поэтому требуется внедрение в образовательный процесс начальной школы дополнительных ресурсов, позволяющих учителю взаимодействовать с родителями учащихся начальных классов не только в стенах учебного заведения, но и на расстоянии.

Таким образом, авторский анализ целого ряда работ проблемного направления выявил противоречие между существующей потребностью применения дистанционных технологий учителями начальных классов в воспитательной работе и недостаточной разработанностью методических рекомендаций осуществления этой работы посредством дистанционных технологий.

На сегодняшний день взаимодействие учителя и родителей имеет несколько форм, и все они могут быть реализованы с применением дистанционных образовательных технологий, которые позволяют решить ряд следующих задач:

- постоянный контакт учителя и родителей;
- контроль родителями успеваемости обучающегося;

- отслеживание достижений ребенка и класса родителями;
- организация совместной работы родителя со своим ребенком.

Все выше перечисленное оказывает влияние на взаимодействие учителя и ученика, и ставит перед педагогом ряд задач, которые реализуются в воспитательной работе со школьником:

- развитие творческих способностей учащихся;
- развитие умения находить нестандартные решения;
- развитие умения выбирать профессиональный путь;
- подготовка школьников к обучению в течение всей жизни.

Для решения поставленных задач необходимо начинать работать в данном направлении с первого класса, формируя при этом у детей навыки самостоятельной деятельности, социальной ответственности, способности чувствовать, понимать другого человека, положительное отношение и интерес к учению, учитывая современные тенденции развития общества и его потребности.

Таким образом, осуществление воспитательной работы невозможно без участия родителей, но у родителей не всегда есть возможность посещения школы. Соответственно, необходим инструмент поддержки связи с родителями, чтобы была возможность не только контролировать успеваемость ребёнка, но и осуществлять полноценный воспитательный процесс, т.е. речь идёт о работе учителя с родителями посредством дистанционных технологий.

Одной из основных задач в воспитательной работе учителя начальных классов является развитие мотивации

родителей учащихся к сотрудничеству со школой. Главным аспектом реализации поставленной задачи может стать визуализация результатов деятельности класса, показ результатов учёбы ребёнка и итогов деятельности другим родителям и учащимся.

Учителем начальных классов Е.М. Биндюковой и родителями 3 «Г» класса МБОУ-лицея № 22 г. Орла разработан сайт «Мой любимый класс». Представленный проект реализовывался в три этапа:

– Автор работы, Т.А. Биндюкова, разрабатывала структуру сайта, выполняя при этом методическую работу.

– Родители 3 «Г» класса занимались технической стороной и разрабатывали сам ресурс.

– Е.М. Биндюкова реализовала проект, осуществляя при этом работу с сайтом в роли учителя.

На данном сайте визуализация результатов деятельности класса осуществляется в разделе фото, где выложены фотоотчёты классных и внеклассных мероприятий. Однако визуализации данных недостаточно в воспитательной деятельности педагога, так как необходим контакт учителя и родителей. Из-за большой занятости и нехватки времени не все родители имеют возможность систематически посещать общеобразовательное учреждение, что обуславливает наличие на сайте «Мой любимый класс» входящих и исходящих сообщений, которые дают возможность конфиденциально родителям общаться с учителем. Из-за нехватки времени возникает проблема посещения родительских собраний, на которых учитель консультирует родителей по работе с детьми, проводит

тематические собрания, на которых не только рассматриваются проблемы обучения школьников, но и решаются задачи их воспитания. Решением данной проблемы на приведённом выше сайте стал раздел «Форум», который даёт возможность не только реализовать задачи воспитания, но и позволяет родителям увидеть реальную ситуацию в классе, развивать умение отстаивать свою точку зрения, культуру общения. Всё отмеченное в совокупности не может заменить полноценный процесс взаимодействия учителя с родителями учащихся начальных классов, но является одним из перспективных инструментов повышения мотивации родителей школьников к совместной деятельности своего ребёнка и всего класса (табл. 1).

Как отмечалось ранее, важнейшей задачей учителя начальных классов в воспитательной работе является повышение мотивации родителей к совместному сотрудничеству в классной и внеклассной деятельности. Воздействие учителя на ученика может осуществляться через родителей, так как у учащегося в этом возрасте главными авторитетами являются папа и мама. Таким образом, если учитель воздействует на родителя и ученика одновременно, учитывая условия развития современного общества, то в результате он получает целостную систему образовательной деятельности, в которой задействованы учитель, родители и ученик.

В схеме 1 представлены методы работы учителя с родителями учащихся начальных классов посредством дистанционных технологий в рамках сайта «Мой любимый класс».

Таблица 1

Дидактические задачи структурных единиц сайта «Мой любимый класс»

Структура	Содержание	Дидактические задачи
Главная	Информация о сайте	Развитие умения работать с информацией
Фото	Фотографии мероприятий класса	<ul style="list-style-type: none"> • Мотивация родителей к сотрудничеству; • визуализация результатов деятельности класса
Форум	Темы обсуждений: <ul style="list-style-type: none"> • учебный процесс; • наши проекты; • новости нашего класса; • родительская страничка; • давайте поговорим; • фотогалерея. 	<ul style="list-style-type: none"> • Направление родителей в учебной деятельности в работе со своими детьми; • мотивация родителей к сотрудничеству как между собой, так и с детьми; • развитие умения отстаивать свою точку зрения; • развитие культуры общения
Личные сообщения	<ul style="list-style-type: none"> • входящие • исходящие 	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие умения работать с информацией; • развитие культуры общения

Примером использования сайта «Мой любимый класс» как дистанционной технологии может служить проведение учителем Е.М. Биндюковой виртуального родительского собрания «Семейное чтение», целью которого является создание условий для осмысления родителями важности семейного чтения и формирования педагогически обоснованной позиции в отношении приобщения к чтению собственного ребёнка. Результатами проделанной работы родителями с детьми стали фотоотчёты, присланные учителю и обсуждавшиеся на форуме и на классном часе.

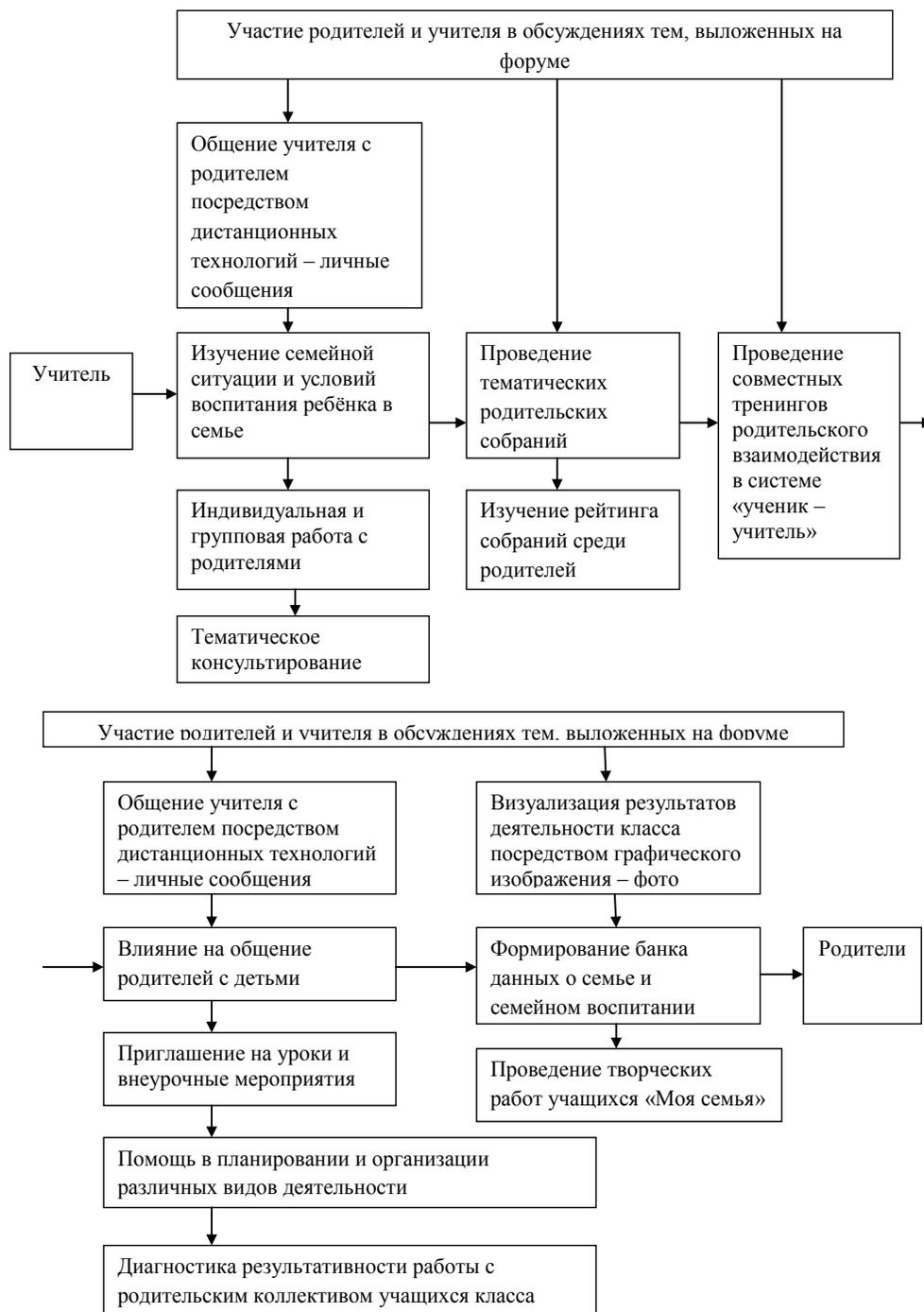
Представленное мероприятие состоит из нескольких этапов. На первом этапе на сайте выкладывали задания, с которыми родители должны были ознакомиться и выполнить вместе со своими детьми перед проведением виртуального собрания. Далее учитель вместе с сотрудниками библиотеки им. А.П. Гайдара проводил внекласс-

ное чтение для учащихся. Следующий этап – это предоставление учителем детям рекомендаций, списка литературы для прочтения дома, которые параллельно выкладываются на форуме сайта, чтобы родители могли проконтролировать выполнение заданий. После учитель на форуме размещает материал самого собрания для изучения родителям – материал именно такой, какой бы звучал на очном мероприятии. Завершающим этапом стали фотоотчеты, подготовленные родителями совместно с детьми и высланные учителю в личных сообщениях.

Одной из значимых составляющих реформирования образования в России является информатизация образовательного пространства школ [6]. Следовательно, цели и задачи образования меняют свой характер, позволяя усовершенствовать устоявшиеся методы работы с учащимся, в том числе и методы работы с родителями школь-

Схема 1

Методы работы учителя с родителями учащихся начальных классов посредством сайта «Мой любимый класс»



ников, предоставляя возможность работникам педагогического процесса осуществлять воспитательный процесс уже на новой ступени, отвечающей требованиям заказа государства. В нашем случае примером реализации воспитательной деятельности в начальной школе стал образовательный процесс с использованием сайта «Мой любимый класс», который позволяет не только следовать тенденциям развития современного общества, но и решать задачи педагогики, одна из которых привлечение родителей к сотрудничеству со школой, с классом, ребёнком. Также данный сетевой ресурс позволяет решить одну из важнейших задач в воспитательной деятельности учителя начальных классов – взаимодействие учителя и родителей ученика. Результатом работы с представленным ресурсом учителя Е.М. Биндюковой стали положительные показатели участия родителей в жизни класса, активное сотрудничество учителя и родителей через сайт.

На сегодняшний день сайт «Мой любимый класс» уступает в востребованности социальным сетям, поэтому перспективным направлением работы с сайтом «Мой любимый класс» будет являться тщательное изучение структуры социальных сетей для выявления наиболее оптимальной оболочки сайта, которая сможет доминировать на фоне развлекательных возможностей востребованных ресурсов. В дальнейшем такой ресурс будет служить инструментом осуществления конкуренции между коллективами классов посредством визуализации результатов деятельности школьников, играя при этом роль мотиватора как в учебной деятельности, так и во внеклассной.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баландин Д.Л. Место сайта в информатизированной начальной школе // Труды Большого Московского семинара по методике раннего обучения информатике. М., 2008. С. 21–23.
2. Завьялова О.А. Дистанционные формы работы в начальной школе: пути реализации требований новых стандартов общего начального образования // Интернет-журнал «Эйдос» № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-08.htm> (дата обращения: 10.02.2015)
3. Капустина О.В., Мудракова О.А. Дистанционные образовательные технологии как средство обучения математике в условиях основной школы // Актуальные проблемы информатизации педагогического образования в диссертационных исследованиях магистров : сборник совместных научных трудов магистров и преподавателей РГСУ. М., 2013. С. 31–34.
4. Коржачкина О.М. Проектирование урока литературного чтения для 4-го класса с использованием электронного учебника // Труды Большого Московского семинара по методике раннего обучения информатике. М., 2015. С. 129–141.
5. Коржикова А.С. Роль семьи в успешности обучения и воспитания учащихся начальной школы // Социальная сеть работников образования nsportal.ru [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/08/05/rol-semi-v-uspeshnosti-obucheniya-i-vospitaniya> (дата обращения: 21.07.2015)
6. Котова С.А. Востребованность электронных образовательных ресурсов в практике преподавания иностранного языка в начальной школе // Труды Большого Московского семинара по методике раннего обучения информатике. М., 2015. С. 142–146.
7. Национальная образовательная ини-

- циатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/документы/1450 (дата обращения: 15.02.2015)
8. Соколова И.В. О формировании концепции раннего обучения информатике: социально-педагогический подход // Труды Большого Московского семинара по методике раннего обучения информатике. М., 2008. С. 180–187.
9. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 15.02.2015).

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-46-52

Виноградова А.В.*Московский педагогический государственный университет*

ПРАКТИКО-ЗНАЧИМЫЕ УСТНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье представлен анализ понятий «коммуникативная деятельность», «самореализация», «устные упражнения»; рассматриваются направления организации устной работы на уроках геометрии, нацеленные на формирование потребности самореализации обучающихся в коммуникативной деятельности. В работе приводится классификация устных упражнений, в которой учтены такие факторы, как профиль обучения, уровень (базовый или углубленный) изучения дисциплины, характер работы с обучающимися (самостоятельная работа в группе или совместная работа учеников с учителем) и т.д.

Ключевые слова: обучение учащихся на уроках геометрии, школьное математическое образование, коммуникативная деятельность, устная работа, самореализация.

A. Vinogradova*Moscow State Pedagogical University*

PRACTICE-RELEVANT ORAL EXERCISES AT GEOMETRY LESSONS AS A FACTOR OF SENIORS' SELF-REALIZATION IN COMMUNICATIVE ACTIVITY

Abstract. This article analyzes the concepts of "communicative activity", "self-actualization", "oral exercises". The main lines of the organization of oral work at the lessons of geometry, aimed at developing students' need of self-realization in the process of communicative activities are considered. The classification of oral exercises is given which takes into account such factors as the teaching profile, the level (basic or advanced) of studying the subject, the type of teaching (independent work in a group or teacher and students collaboration) etc.

Key words: teaching students at the lessons of geometry, school education in mathematics, communicative activities, oral work, self-realization.

Целью отечественного школьного образования на современном этапе является создание таких условий для самореализации обучающегося, при которых учебный процесс способствовал бы становлению у школьника готовности быть творцом собственной жизнедеятельности на всех этапах об-

разовательного и будущего профессионального пути. Данная цель должна быть реализована, в том числе, при обучении математике.

С введением ФГОС основного и среднего (полного) общего образования возникла необходимость выхода образования из устоявшейся модели знаний, умений и навыков, так как на

© Виноградова А.В., 2015.

всех ступенях обучающимся необходимо большее: потребность самореализации в будущей профессиональной и коммуникативной деятельности, отвечающая требованиям общества, исходящая из личностных качеств, которые присваиваются в процессе учебно-познавательной деятельности, в том числе коммуникативной. Современное общество нуждается в мобильной, конкурентоспособной, креативно и нравственно мыслящей личности, эффективно координирующей свою профессиональную деятельность в тесном коммуникативном взаимодействии с членами данного общества.

В научно-методической литературе коммуникативная деятельность рассматривается:

– как целенаправленное диалогическое взаимодействие всех субъектов обучения, выражающееся в переносе объективных коммуникативных умений в субъективные практические навыки и умения обучающихся [6];

– как процесс формирования коммуникативной компетентности [1; 4].

Обучающиеся, участвуя в коммуникативной деятельности, приобретают опыт, лежащий в основе коммуникативной успешности, которая определяется как результат положительного опыта учебной коммуникативной деятельности, проявляющегося в стремлении учащихся включиться в учебное общение на своём уровне развития, обученности, воспитанности.

Школьники имеют обширные возможности заниматься самореализацией в коммуникативной деятельности при проведении устной работы на уроках геометрии, так как устные упражнения и задачи всецело направлены на формирование его проблемно- поиско-

вой активности, развитие интеллектуального потенциала, самовыражение, развитие его языковой культуры, профессиональное самоопределение.

Естественно, что не каждое, полученное на уроках геометрии умение сохраняется в памяти школьника. Однако навсегда сохраняется привычка анализировать и рассуждать, остаётся навык объяснять и аргументировать те или иные положения, фиксируется умение искать и находить оптимальные и творческие способы разрешения возникающих в жизни проблем.

Следовательно, актуальной становится проблема такой организации процесса обучения математике (в частности, геометрии), которая способствовала бы будущей профессиональной самореализации и социальному становлению обучающихся школы путём приобретения фундаментальных математических знаний учащимися, накопления коммуникативного опыта и социальных умений.

Анализ содержания понятия «самореализация» показал, что самореализация – одна из важнейших потребностей в жизни любого индивида [8], характеризующаяся, как правило, приобретёнными предметными (фундаментальными) умениями в той или иной области жизнедеятельности и жизненными (прикладными) навыками их реализации. Потребность самореализации формируется на основе становления предметных интеллектуальных умений и практической реализации различных видов учебно-познавательной деятельности, прогнозирования результатов деятельности, рефлексии.

Когда обучающемуся приходится оперировать геометрическими тер-

минами, объясняя те или иные явления и процессы, находясь в поиске взаимосвязи понятий и суждений, он решает задачу познания [11]. В связи с этим учебный материал с позиции дидактики характеризуется как оптимальная система познавательных задач, необходимых для анализа связей различных его сторон. Таким образом, учебный материал нужно подавать через систему учебных ситуаций, в содержании которых присутствуют предметные знания и практические границы их использования. Задачи, как правило, формулируются в виде общих и частных проблем и вопросов, предназначенных выявить главную идею, признаки и свойства, особенности применения в практике.

Так, основными методическими средствами формирования потребности самореализации обучающихся в условиях коммуникативной деятельности на уроках геометрии являются практико-значимые устные упражнения.

Различные педагоги предлагали и предлагают разные классификации упражнений, опираясь в своих исследованиях на особенности того или иного учебного предмета, возраст обучающихся, дидактические цели и организационно-педагогические условия процесса обучения. Перечислим позиции некоторых из них.

И.Г. Липатникова на основе познавательных потребностей, мотивации и интереса обучающихся подразделяет устные упражнения на четыре категории: 1) упражнения, требующие воспроизведения данных; 2) требующие простых мыслительных операций с данными; 3) требующие сложных мыслительных операций с данными; 4) требующие творческого мышления [5].

И.Ф. Харламов считает, что в содержание упражнений целесообразно включать проблемные задания, которые требовали бы от обучаемых вдумчивого подхода к получению-применению знаний [12].

П.А. Батчаева предлагает собственную классификацию устных упражнений, опираясь, прежде всего, на тренировку тех или иных знаний и умений: тренировочные; активизирующие мыслительную деятельность; требующие развития творчества и изобретательности; воспитывающие правильную речь; пространственное мышление; подчеркивающие связь теоретического материала с прикладным применением знаний [2].

Таким образом, приведённые выше классификации строятся на основе либо содержательных, либо деятельностных компонентах учебного процесса.

По нашему мнению, устные упражнения, являясь подсистемой общей системы упражнений, с одной стороны, должны включать в себя те же характеристики, что и обобщающий термин «упражнения»; с другой стороны, при составлении классификации устных упражнений и определении методики их использования на уроках геометрии в старших классах необходимо учитывать следующие факторы: в каких профильных классах проводится обучение (естественнонаучных, гуманитарных и пр.); базовый или углубленный уровень изучения геометрии предлагается обучающимся; каков будет характер деятельности с обучающимися при использовании устных упражнений (самостоятельная работа в группе или совместная работа учеников с учителем); какие дидактиче-

Таблица 1

Классификация устных упражнений

Профиль обучения	Гуманитарный	Содержание упражнений формируется в зависимости от гуманитарного профиля обучения в старших классах школы и носит межпредметный облегчённый характер
	Естественноматематический	Содержание упражнений носит преимущественно предметный (геометрический) характер, включены методологические знания
	Технологический	Содержание вопросов включает различные связи с различными областями жизнедеятельности человека: строительство, архитектура, дизайн, география
	Социально-экономический	Содержание вопросов включает знания из области экономики

ские цели ставит перед собой педагог, использующий для организации коммуникативной деятельности устные (вспомогательные, тренировочные, развивающие) упражнения; дивергентный или конвергентный характер выполнения упражнений будет выбираться при изучении того или иного раздела геометрии и при формировании тех или иных коммуникативных качеств обучаемых.

Использование практико-значимых устных упражнений при организации коммуникативной деятельности обучающихся на уроках геометрии является оптимальным средством развития познавательного интереса. Примерами упражнений, направленных на выработку умений осмысливать жизненную ситуацию, применять полученные знания на практике, могут служить известные задачи на определение ширины реки, высоты дерева и т.д. Осуществление связи теории с практикой особенно важно в процессе обучения геометрии, так как через привлечение реальных объектов появляется возможность подчинить

обучение жизненным интересам, подготовить учащихся к самостоятельной трудовой жизни. «Изучение математики без должной связи с жизнью, без наглядности, – говорил А.И. Маркушевич, – мешает развитию логического мышления, снижает уровень математической подготовки молодежи» [7, с. 68]. Обращение к примерам из жизни, окружающей обстановки способствует возникновению значимого учебно-познавательного мотива, более глубокому усвоению теоретических положений, формирует умения применять математические знания на практике. Таким образом, устные упражнения с практико-значимой направленностью являются эффективным и часто незаменимым средством усвоения курса математики, средством формирования нужной мотивации, интереса к изучению математики. Приведём примеры некоторых практико-значимых устных упражнений в зависимости от профиля обучения: гуманитарный характер содержания, естественноматематический, технологический, социально-экономический (табл. 1).

Одним из способов организации коммуникативной деятельности на уроках математики является устная работа. Это необходимый элемент на уроках, так как в геометрии устные упражнения способствуют развитию у учащихся пространственных представлений и пространственного воображения. Подобного рода вопросы позволяют с минимальной затратой времени раскрыть сущность изучаемого понятия, выделить его характерные признаки. Важную роль устная работа играет при организации повторения, особенно в старших классах, так как намного чаще и в большем объёме привлекаются ранее полученные знания. Содержание устных вопросов зависит от многих факторов: определения целей урока; учётом уровня подготовки и возраста учащихся и т.д. Рассмотрим примеры устных упражнений в зависимости от профиля обучения.

При выборе устных упражнений были использованы следующие источники [3; 9; 10]:

Примеры устных упражнений для учащихся гуманитарного профиля

1. Что означают термины «призма», «куб», «параллелепипед», «пирамида»?

2. Приведите примеры некоторых строчек из песен, в которых упоминаются пирамиды.

3. В каких стихотворениях упоминаются пирамиды? Какие существуют версии по поводу возникновения пирамид?

4. Какие знаменитые архитектурные сооружения имеют форму пирамид?

5. А.С. Пушкин писал:

У лукоморья – дуб зелёный,

Златая цепь на дубе том.

И днём и ночью кот учёный

Все ходит по цепи кругом.

Верно ли, что «кот учёный» при таком движении описывает окружность?

Упражнения для учащихся технологического профиля

1. Чтобы проверить горизонтальность планшета мензулы (рис. 1), устанавливают уровень в двух направлениях. Объясните, почему так поступают. (Комментарии: *мензула* – полевой чертёжный столик, состоящий из планшета, штатива и скрепляющей их подставки; *планшет* – доска с натянутой на ней бумагой, на которую наносится план местности при топографической съёмке.)

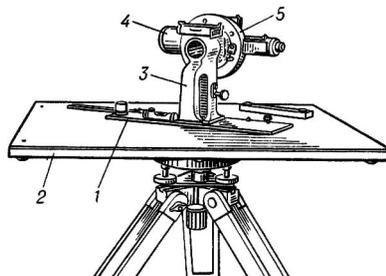


Рис. 1

2. Как проверить с помощью чертёжного треугольника, что стержень поршня цилиндра перпендикулярен плоскости поверхности поршня?

3. Чтобы построить навес, параллельный поверхности земли, поступают следующим образом: ставят несколько столбов одинаковой длины, перпендикулярных поверхности земли и располагающихся в разных плоскостях, на них кладут навес. Почему он будет параллелен поверхности земли?

4. Для установки радиомачты к ней на высоте 4 м прикреплены три оттяжки, привязанные к кольям, вбитым в землю на расстоянии 3 м от основания мачты. Найдите длину каждой оттяжки.

5. Громоотвод защищает от молнии все предметы, расположенные от его основания не далее его двойной высоты. Требуется установить громоотвод на крыше здания, имеющей в плане форму прямоугольника с диагональю 20 м. Найдите его наименьшую высоту.

Устные упражнения практического содержания представляют собой в большинстве случаев вопросы, в которых требуется дать геометрическое обоснование факту, наблюдаемому в практической жизни, или указать, как следует поступить в определённой практической ситуации, опираясь на знания соответствующих геометрических предложений. Подобного рода вопросы должны быть включены в содержание устной работы для учащихся технологического профиля.

Упражнения для учащихся естественно-математического профиля

1. «Крышка коробки закреплена на двух шарнирах C и D . Чтобы оставить коробку открытой, надо подпереть крышку в некоторой точке A планкой AB (рис. 2)». Дайте геометрическое обоснование этому факту.

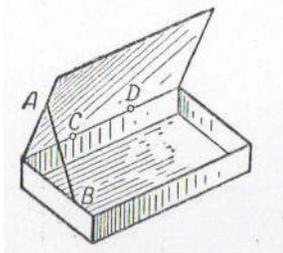


Рис. 2

2. Палатка имеет вид, изображённый на рисунке 3. Длина её 4 м, ширина 2 м и высота 2 м. Каков объём этой палатки? Сколько квадратных метров парусины потребовалось для её изготовления?

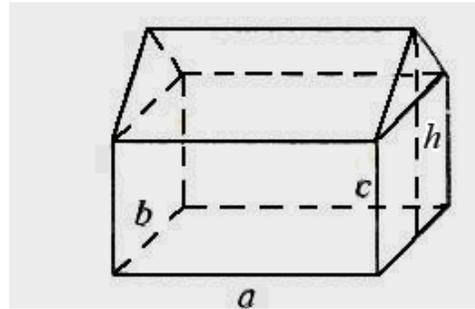


Рис. 3

3. Какой объём краски потребуется, чтобы окрасить поверхность шара радиусом 1 м слоем краски в 0,5 мм? Ответ дайте в кубических дециметрах. (Примите $\pi \approx 3$.)

Организация устной работы на уроках геометрии имеет свою специфику, которая определяется организационно-содержательной подготовкой к коммуникативной деятельности, включающей в себя конкретизацию познавательных целей и задач и проектирование методики устной работы. Методика включает в себя, помимо общей характеристики устной работы, этапы и содержание коммуникативной деятельности обучающихся и педагога, обусловленные познавательными целями и предметной тематикой.

Коммуникативная деятельность в процессе устной работы позволяет обучающимся реализовать не только свои предметные умения, но и усовершенствовать недостаточно развитые коммуникативные взаимодействия с педагогом и одноклассниками. Разнообразные теоретические и практические методы получения и обработки предметных знаний по геометрии, виды умений, формирующих потребность самореализации личности

обучающегося в коммуникативной деятельности, приобщение обучающихся к познанию исторических аспектов и ведущих идей развития геометрии – всё это имеющие принципиальное значение средства не только самореализации обучающихся, но и формирования интереса к предмету геометрия, к процессу познания.

Результатом становления потребности самореализации в процессе коммуникативной деятельности при изучении геометрии является, кроме всего прочего, готовность и способность личности обучающегося к самообразованию и самовоспитанию. Отсюда следует, что обучающемуся школы необходимо координировать собственную коммуникативную деятельность при изучении геометрии с помощью навыков, формирующих потребность самореализации.

Таким образом, направления работы учителя в вопросах формирования потребности самореализации обучающихся школы в коммуникативной, а также будущей профессиональной и общественно-полезной деятельности, в полной мере соответствуют целям актуального школьного математического образования: организация коммуникативной деятельности на уроках геометрии как средства самореализации обучающихся; педагогическая поддержка учащихся в вопросах их будущей социализации и самореализации; формирование у школьников математической культуры и готовности к самообучению; становление способности к регулированию собственной учебно-познавательной и коммуникативной деятельности. Следовательно, разработка технологии формирования потребности самореализации обуча-

ющихся школы средствами предмета «Геометрия» в условиях коммуникативной деятельности обучающихся школы актуальна.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996. 384 с.
2. Батчаева П.А. Устные упражнения как одно из средств формирования математической культуры учащихся V-IX классов : дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2010. 198 с.
3. Виноградова А.В. Устные упражнения по стереометрии. М., 2014. 130 с.
4. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяжников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1990. 104 с.
5. Липатникова И.Г. Устные упражнения в системе развивающего обучения математике в начальной школе : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999. 180 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999. 350 с.
7. Маркушевич А.И. Об очередных задачах преподавания математики в школе // Математика в школе. 1962. № 2. С. 67–69.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. / Пер. А.М. Татлыбаевой. СПб., 1999. 478 с.
9. Смирнова И.М., Смирнов В.А. Геометрические задачи с практическим содержанием. М., 2010. 136 с.
10. Смирнова И.М., Смирнов В.А. Устные упражнения по геометрии. 10–11 классы : Учеб. пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М., 2010. 223 с.
11. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. 3-е изд. М., 2009. 248 с.
12. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников // Дидактические очерки. Минск, 1975. 208 с.

УДК 37.016:811.161.1'06

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-53-60

Гасанова П.М.*Федеральный институт развития образования (г. Москва)***Буйских Т.М.***Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова (г. Москва)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЯЗЫК РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость совершенствования коммуникативной компетенции в монологической и диалогической речи старшеклассников, в связи с чем рассматриваются два вида дискуссий («Перекрёстная» и «Уголки»), использование которых способствует выработке навыков анализа, синтеза, оценивания, умений конструктивно общаться, принимать оптимальные решения, ясно формулировать (устно и письменно) позицию и взвешенно её аргументировать. Подробно рассматриваются шаги проведения каждой из указанных форм дискуссий и некоторые особенности деятельности педагога.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативные умения, монологическая речь, диалогическая речь, интерактивный метод, дискуссия, аргументация.

P. Ghasanova*Federal Institute of Education development, Moscow***T. Buyskikh***Plekhanov Russian University of Economics, Moscow*

USING INTERACTIVE METHODS IN IMPROVING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MONOLOGUE AND DIALOGUE SPEECH OF HIGH SCHOOL STUDENTS LEARNING THE STATE LANGUAGE OF THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. The results of monitoring the knowledge of the state language of the Russian Federation, conducted in several subjects, show the need to improve high school students' communicative competence in monologue and dialogue speech. The article offers various kinds of discussions ("Cross" and "Corners"), the use of which contributes to developing the skills of analysis, synthesis, evaluation, ability to communicate constructively, make better decisions, to articulate (orally and in writing) the standpoint and give arguments for it. The stages of each of the discussion forms and some specific features of a teacher's activity are considered in detail.

Key words: communicative competence, communicative skills, monologue speech, dialogue speech, interactive method, discussion, argumentation.

В качестве теоретической базы при организации обучения государственному языку РФ рассматривается компетентностный подход, ориентирующий учителя на максимальный учёт индивидуальных особенностей обучающихся, необходимость тесной связи получаемых в процессе обучения знаний с реальными жизненными проблемами, становление личности как индивидуальности, формирование её интеллектуальной активности, развитие творческого потенциала. Реализация таких требований, как коммуникативная направленность уроков, использование значимых для обучающихся ситуаций общения, признание их активной роли в учебном процессе, является основой достижения развивающих целей обучения.

При обучении государственному языку РФ компетенция – это способность учащегося самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для него проблем в сфере учебно-познавательной аналитической деятельности, объяснять их сущность, используя соответствующий научный аппарат, что свидетельствует о наличии такого образовательного ресурса, который помогает справиться с поставленными задачами; это «знание в действии» [5]. Поэтому основной целью является научить их получать и передавать информацию с разной степенью языкового творчества. Весь процесс обучения подчиняется основной задаче: формированию коммуникативной компетенции – совокупности взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, навыков, умений и опыта деятельности, необходимых, для того чтобы осуществлять личностно и социально зна-

чимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности. Базовой составляющей многокомпонентной коммуникативной компетенции (лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая, предметная [8, с. 64–65]) является языковая компетенция – владение нормами в области фонетики, графики, лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса, знание правил и умение их использовать в своей продуктивной речи и понимать в речи других.

Содержание языковой компетенции для различных сфер общения неодинаково. Излагая свои мысли, говорящий использует тот языковой материал, который в данной ситуации общения с учётом статуса слушателя и коммуникативной задачи считает наиболее целесообразным. При восприятии чужой речи главную роль играет узнавание языкового материала, при говорении – процесс его воспроизведения. Понять чужую речь, тем более высказать собственные мысли в устной форме с разной степенью языкового творчества невозможно, не располагая необходимым запасом языкового материала, не владея «механизмом комбинирования» [12, с. 125], навыками морфолого-синтаксического оформления речевых единиц всех уровней, не зная логико-смысловых отношений слов в предложении, взаимосвязи языковых единиц, правил построения связного сообщения. Необходимо научить строить такие сообщения из отдельных слов, словосочетаний, предложений, используя языковые компоненты, различные семантические и синтаксические средства связи в новых сочетаниях (дискурсивная

компетенция). Изучение грамматики вырабатывает сознательное отношение к законам языка, формирует умение выявлять системные связи в нём, развивает логическое мышление. Ещё великий М.В. Ломоносов писал: «Тупа оратория, косноязычна поэзия, неосновательна философия, неприятна история, сомнительна юриспруденция без грамматики» [10, с. 392]. Для формирования языковой компетенции как базовой составляющей коммуникативной компетенции целесообразно использовать разные интерактивные методы обучения [3].

Порождение речевого высказывания – это коммуникативно-творческая, целенаправленная активная деятельность, осуществляемая по определённым правилам и направленная на достижение конкретной цели – говорения на уровне коммуникативного умения.

Результаты мониторинга по государственному языку РФ, который был проведён Центром этнокультурной стратегии образования ФГАУ «ФИРО» в рамках госзадания НМ 3504 в нескольких субъектах РФ, показывают необходимость совершенствования коммуникативной компетенции обучающихся в монологической и диалогической речи. В федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС ООО и ФГОС С(П)ОО) указаны следующие требования к результатам освоения образовательной программы: «...владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства»; «умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации

для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью» [13]; «умение ... формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение» [14].

Творческое освоение русского языка предполагает знание социальных, ситуативных, контекстуальных правил, знание значений, которые придают носители языка отдельным словам и выражениям в зависимости от ситуации общения, так как в русском языке любое предложение многозначно, и его значение зависит от произношения говорящего [9]. Эти значения регулируются коммуникативной компетенцией – способностью обучающегося определить и реализовать программу речевого поведения, классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, использовать язык целенаправленно, творчески и нормативно [11].

Коммуникативную компетенцию в монологической речи можно считать сформированной, если обучающиеся умеют:

- чётко формулировать мысли по проблеме;
- критически оценивать полученную информацию;
- использовать разные структурно-семантические схемы для передачи одного и того же содержания;
- создавать точное сообщение на любую тему, используя разные модели организации текста;
- составлять связный текст, опираясь на один или несколько устных или письменных источников;
- строить связное высказыва-

ние в соответствии с предложенной темой и коммуникативным заданием;

– выражать собственное отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте;

– создавать монолог, содержащий аргументацию с оценкой и выводы;

– строить монолог творческого характера, имеющий различные варианты решений;

– создавать монолог, учитывающий ситуацию общения и социально-возрастные особенности адресата.

В диалогической речи коммуникативную компетенцию можно считать сформированной, если обучающиеся умеют:

– адекватно реагировать на высказывание собеседника;

– инициировать и вести различные виды диалога (беседа, расспрос, интервью, диалог-воздействие) в соответствии с нормами русского языка и речевого этикета;

– участвовать в неподготовленной беседе на социально-культурные темы;

– свободно пользоваться усвоенным лексико-грамматическим материалом;

– выбирать и при необходимости изменять программу речевого поведения для решения проблемы.

В связи с этим необходимо подчеркнуть значение коммуникативно направленных заданий, целью которых является автоматизация употребления соответствующих языковых структур. При обучении государственному языку Российской Федерации для совершенствования коммуникативной компетенции в монологической и диалогической речи эффективно использование разных форм учебной дис-

куссии. Дискуссию следует проводить после прохождения проблемной темы, известной обучающимся по содержанию и языковому оформлению. Необходимым условием продуктивной дискуссии является предварительная подготовка к ней, в том числе письменное формулирование аргументов и вопросов.

Рассмотрим две формы учебной дискуссии [1; 4; 7], способствующие совершенствованию продуктивной монологической и диалогической речи старшеклассников: «Перекрёстную дискуссию», формирующую умения аргументировать свою точку зрения, выдвигать контраргументы; дискуссию «Уголки», развивающую не только умение доказывать свою позицию, но и задавать вопросы с целью уточнения позиции оппонента, быстро реагировать и аргументированно отвечать на них. Форма дискуссии зависит от формулировки вопроса. «Перекрёстная дискуссия» проводится, если по обсуждаемому вопросу могут быть высказаны противоположные мнения («согласен – не согласен», «за – против», «да – нет», «актуально – неактуально», «выгодно – невыгодно» и т. д.). Дискуссия «Уголки» предполагает обсуждение открытых вопросов: почему? зачем? как? Успешность проведения каждой из форм учебной дискуссии обеспечивается соблюдением шагов её реализации.

Проведение «Перекрёстной дискуссии»:

1. Постановка проблемного бинарного вопроса.

2. Индивидуальная работа обучаемых над Т-схемой: приведение не менее 3 аргументов по каждой позиции – «за» и «против».

Таблица 1

Т-схема

За	Против
1....	1....
2....	2...
3....	3...

3. Работа в парах: обсуждение записей в Т-схеме, пополнение списков аргументов «за» и «против».

4. Запись вывода по результатам размышлений над Т-схемой (тезис – «Я считаю...» и сильный аргумент – «потому что ...»).

5. Обсуждение в группе и фиксирование правил дискуссии, которые предлагаются обучающимися, например, не перебивать говорящего высказываться по существу вопроса, критиковать идеи, а не человека и т.д.

Составленные правила могут быть оформлены на отдельном листе и вывешены в классе.

6. Занятие позиции. Обучающиеся рассаживаются П-образно по группам – «за», «против», «сомневающиеся» (рис. 1).



Рис. 1. Схема размещения обучающихся при проведении «Перекрытой дискуссии».

7. Обсуждение аргументов и выявление сильных из них в защиту своей позиции в группах «за» и «против»; формулирование вопросов «сомневающимися».

8. Сообщение формата дискуссии, её проведение:

а) одна из групп (по жеребьёвке) высказывает свою точку зрения и выдвигает сильный аргумент;

б) противоположная группа слушает аргумент, повторяет, перефразируя его; готовит и выдвигает контраргумент; приводит аргумент в защиту своей позиции.

По очереди высказывается каждая группа. Периодически педагог обращается к «сомневающимся», которые задают вопросы обеим группам, уточняя их позиции. Участники дискуссии могут изменить свою точку зрения и перейти в другую группу.

Проведение дискуссии «Уголки»:

1. Постановка проблемного открытого вопроса.

2. Индивидуальная работа обучающихся: формулирование вариантов решения поставленной проблемы (письменно).

3. Составление списка идей: фиксирование на доске возможных вариантов решения поставленной проблемы, сформулированных обучающимися в процессе индивидуальной работы.

4. Категориальный обзор идей: формулирование нескольких наиболее общих позиций. Если намечается менее трёх позиций, педагогу нужно либо активизировать обсуждение идей (предлагать обучающимся пояснить и развивать их) и направлять на формирование иных позиций, либо менять формат дискуссии (например, провести «Перекрытую дискуссии»).

5. Индивидуальная работа: определение личной позиции и формулирование сильных аргументов в её защиту (письменно). На этом этапе педагогу необходимо наблюдать за ходом работы каждого обучающегося, чтобы до начала дискуссии знать возможные

позиции. При необходимости (если намечается менее 3 позиций) педагогу следует деликатно высказаться относительно преимуществ других позиций, не выбранных обучающимися, чтобы помочь тем, кто ещё не определился, занять иные позиции.

6. Разделение на «уголки» в зависимости от выбранной позиции (рис. 2). Такая форма дискуссии успешна при наличии от 3 до 7 «уголков» (оптимальное количество – 5).

7. Работа в «уголках»: обсуждение записанных аргументов в защиту позиции.

8. Сообщение формата дискуссии, её проведение: после жеребьёвки каждый «уголок» представляет свою позицию и один сильный аргумент в её защиту. Далее участники «уголков» задают друг другу вопросы, которые позволяют уточнить позиции. Часто в вопросах заложены контраргументы. Очередность в задавании вопросов произвольная.

Во время дискуссии участники могут изменить свою точку зрения, перейти в другую группу. Педагог активизирует обучающихся, задавая вопросы относительно разницы в позициях «уголков» или, наоборот, общих точек соприкосновения.

Завершающий этап проведения дискуссии независимо от её формы –

написание аргументирующего эссе (эссе-аргументации), которое поможет обучающимся осмыслить услышанное, высказаться, так как в ходе дискуссии не всегда есть возможность предоставить слово каждому. Письменная работа позволяет более точно сформулировать идеи, способствует развитию монологической речи. Обучающимся следует объяснить структуру эссе-аргументации, дать языковые средства организации связного текста, предлагаемые в учебной литературе [2, с. 76–87; 6, с. 246–247].

Совершенствованию умения продуктивно вести дискуссию, письменно и устно выражать и защищать свою точку зрения способствует лист оценки, в котором указаны её критерии и параметры. Например:

а) лист оценки дискуссии: соблюдение формата дискуссии; учёт аудитории; убедительность аргументации; связь аргумента с контраргументом; умение выслушать и понять оппонента; умение задавать конструктивные вопросы по существу предлагаемых решений для прояснения и уточнения концептуальных положений;

б) лист оценки эссе: ясность формулировки тезиса / утверждения; наличие аргументов (не менее 3), контраргумента и целесообразность их использования; последовательность

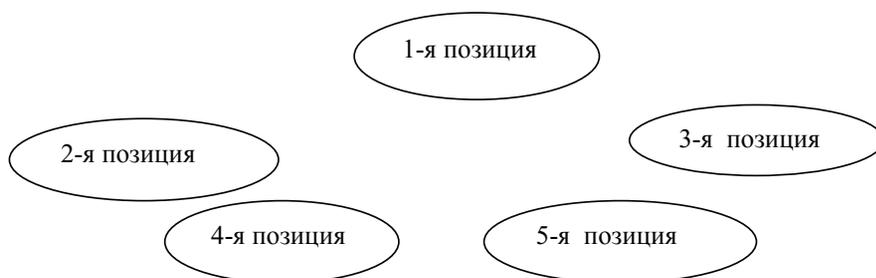


Рис. 2. Схема размещения обучающихся при проведении дискуссии «Уголки».

изложения мысли (связь тезиса и аргументов, контраргумента); соблюдение структуры эссе-аргументации (введение, основная часть, заключение). При необходимости могут быть предложены и другие параметры в листе оценки.

Реализация компетентностной парадигмы образования возможна, если используются интерактивные методы обучения, способствующие приобретению коммуникативного опыта на основе непосредственного участия в актах взаимодействия: обучающийся – информация, обучающийся – обучающийся, обучающийся – педагог, педагог – обучающийся.

Рассмотренные учебные дискуссии являются методами обучения, активизирующими учебную деятельность, способствующими совершенствованию коммуникативной компетенции, т.е. умению использовать язык творчески, целенаправленно, нормативно в монологической и диалогической речи. Интерактивные методы требуют определённой структуры (или модели) урока, при которой процесс обучения направлен на создание собственного речевого продукта, формирование коммуникативной компетенции и развитие мыслительных навыков высокого порядка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Буйских Т.М., Задорожная Н.П. Путь к мастерству : пособ. для тренеров. Душанбе, 2003. 304 с.
2. Водина Н.С., Иванова А.Ю., Клюев В.С. Культура устной и письменной речи делового человека : справочник-практикум. М., 2006. 320 с.
3. Гасанова П.М., Буйских Т.М. Интерактивные методы формирования лингвистической компетенции при обучении русскому языку нерусских студентов-нефилологов // Известия МГТУ «МАМИ». 2013. № 1 (15). Т. 6. С. 165–170.
4. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб., 2003. 284 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
6. Казарцева О.М., Вишнякова О.В. Письменная речь : учеб. пособ. для учащихся 10–11 классов и абитуриентов. М., 1998. 256 с.
7. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии) : метод. пособ. / И.П. Валькова и др.; под ред. И.А. Низовской. Бишкек, 2005. 286 с.
8. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2006. 272 с.
9. Лаврушина Е.В. Фразеология как компонент идиостиля И.С. Тургенева и проблема сохранения этого компонента в иноязычных переводах произведений писателя : дис. ... канд. филол. наук. М., 1999. 209 с.
10. Ломоносов М.В. Российская грамматика : Полное собрание сочинений. Т. 7: Труды по филологии (1738–1755 гг.). М.-Л., 1952. 843 с.
11. Научно-методические материалы по предметам филологического блока общеобразовательных учреждений, функционирующих в условиях государственного двуязычия : пособ. для учителя / Под общ. ред. О.И. Артеменко. М., 2010. 360 с.
12. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977. 216 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. М., 2011. URL: www.edu.ru. (дата обращения: 15.06.2015)
14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (пол-

ного) общего образования [Электронный ресурс]. М., 2012. URL: www.edu.ru. (дата обращения: 15.06.2015).

УДК 376.7.016:811.161.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-61-67

Данелян Е. Г.*Тверской государственной университет***«ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ» ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме «лингвистического сопровождения» детей-инофонов. При этом автор акцентирует внимание на занятиях изобразительной деятельностью, где инофоны с помощью учителя осваивают русский язык. На этих занятиях они знакомятся с названиями предметов, учатся различать и употреблять слова, обозначающие признаки и действия предметов; учатся правильно составлять предложения и участвовать в диалоге. Чем глубже дети-инофоны погружены в занятия изобразительной деятельностью, чем интереснее эти занятия, тем легче преодолеваются факты интерференции и автоматизируются речевые навыки.

Ключевые слова: лингвистическое сопровождение, изобразительная деятельность, дети-инофоны, учитель, русский язык, особенности родных языков.

E. Danelyan*Tver State University***“LINGUISTIC SUPPORT” FOR INOFON-CHILDREN
AT THE LESSONS OF ART**

Abstract. This article is devoted to the actual problem of “linguistic support” for inofon-children. The author focuses on the lessons of where inofon-children learn Russian with the teacher’s assistance. At these classes they learn the names of objects, learn to distinguish and to use words denoting features and functioning of objects; learn to make sentences and participate in a dialogue. The more inofon-children are immersed in the lesson of art, the more interested they are in the activities, the easier they overcome the facts of interference and automate their speech skills.

Key words: linguistic support, art activities, inofon-children, teacher, the Russian language, specific features of native languages.

В настоящее время широкий приток миграции превратил многие школы России в полиэтнические. В школу приходят дети, по-разному владеющие русским языком, а есть и такие дети, которые совсем не говорят по-русски.

Проблема обучения русскому языку как иностранному постоянно при-

влекает внимание учёных-психологов и педагогов: Л.С. Выготский, А.А. Залевская, Н.В. Имедадзе, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, А.А. Реформатский, Д.Н. Узнадзе, В.С. Фёдорова, Е.А. Хамраева, С.Н. Цейтлин и др. Однако вопрос обучения русскому языку детей-инофонов в классах с многонациональным составом учащихся

требует дальнейшего всестороннего изучения, поэтому совершенствование содержания и методов обучения в полиэтнических школах выступает сегодня как очень важная, актуальная задача.

До поступления в школу дети-инофоны самостоятельно осваивают русский язык, и главным средством является речь окружающих его носителей нового для них языка. В данном случае усвоение русского языка во многом основано на интуитивном извлечении из этой речи грамматических и иных правил.

Для того чтобы всё это проходило безболезненно и правильно, необходима помощь носителя русского языка, т.е. инофон нуждается в «лингвистическом сопровождении». Об этом ясно и подробно говорит С.Н. Цейтлин в статье «Лингвистическое сопровождение иноязычного ребёнка в начальной школе»: «Под лингвистическим сопровождением иноязычного ребёнка мы понимаем помощь, оказываемую ему в процессе освоения вторичной языковой системы, способствующую активизации данного процесса» [7, с. 133].

Общеизвестно, что речевая деятельность в жизни детей выступает как сопровождение какой-то иной деятельности: учебной, игровой, изобразительной, музыкальной и другой, что является важным способом коммуникации со сверстниками и взрослыми.

В советское время в Грузии вопрос обучения русскому языку в грузинских школах с подготовительного класса несколько лет исследовался в Институте психологии им. Д.Н. Узнадзе. Дети после уроков в группе продлённого дня в течение нескольких часов общались с воспитательницей на русском

языке. Такой метод условно был назван «обучение языку в условиях свободного поведения». Поведение детей включало такие действия, как игры, развлечения, самообслуживание, спортивные упражнения, элементы труда и учения. Каждая из этих форм поведения сопровождалась вербальными характеристиками, направленными на стимулирование ответных вербальных реакций учащихся. Полученные предварительные результаты приводили исследователей к мысли, что «в процессе естественных взаимоотношений на втором языке, т.е. в условиях введения лингвистической информации вне грамматического градуирования спонтанная речь ребёнка на русском языке претерпевает постепенную грамматизацию» [4, с. 17–18].

Следует отметить, что лингвистическое сопровождение является важной составной частью психолого-педагогического сопровождения ребёнка-инофона. Эти процессы тесно связаны друг с другом.

Например, когда дети-инофоны начинают постигать ту или иную лингвистическую информацию, учителю необходимо проявлять к каждому ребёнку индивидуальный подход, приближать взаимоотношения с детьми к естественным условиям общения, чтобы снять скованность с них. Очень важно положительно оценивать все ответы и действия детей, поддерживать внимание каждого подходящей репликой, сказать именно о нём, упомянув его имя.

«Всё это способствует формированию у детей-инофонов положительного мотивационного отношения к занятиям, побуждает их к актив-

ным речевым действиям, усиливает у них желание научиться говорить по-русски, вырабатывает уверенность в себе, повышает самооценку» [2, с. 228].

Учитель, носитель русского языка, должен всегда помнить об определённых закономерностях своего речевого поведения по отношению к детям-инофонам. Это замедленный темп своей речи, выбор знакомых инофону слов, несложных грамматических конструкций и использование ясных по смыслу предложений. «Разумеется, при этом учитель обычно придерживается ориентации на так называемую “зону ближайшего развития” (по Л.С. Выготскому), т.е. речь его не слишком упрощена, в ней присутствуют слова и грамматические конструкции, которые инофону предстоит усвоить в ближайшее время» [7, с. 135].

Развитие речевой коммуникации связано не только с накоплением у детей запаса слов, но и с усвоением правил их употребления.

Эти правила в первое время усваиваются инофонами, как и речь в целом, практическим путём постепенно: сначала через восприятие обращённой речи взрослого, затем через повторение слов и предложений в отражённой речи и, наконец, через применение их в самостоятельной речи.

Удачным приёмом является повторение учителем за детьми слов, словосочетаний, предложений.

Повторяя детский ответ, учитель показывает правильное произношение, обращает внимание детей на правильное структурное и грамматическое оформление слов и особой интонацией старается выделить то место в слове, где была допущена ошибка. «Акцентировать внимание детей

на какой-то части слова надо уметь и очень осторожно, чтобы не вызвать новых произносительных и грамматических ошибок» [5, с. 54].

Повторение детских ответов особенно полезно тем, что учитель может включить нужное слово в словосочетание или предложение. Тем самым он создаёт условия для прослушивания более сложных конструкций.

Безусловно, начальный этап погружения инофона в речевой процесс освоения нового языка самый сложный. Эта работа в основном ложится на первый класс. Однако, к сожалению, на уроках учителю удаётся уделять детям-инофонам очень мало времени. Некоторые учителя часто переносят эту работу на занятия во внеурочное время и проводят их 1 раз в неделю. Этого, конечно, недостаточно.

Мы считаем, что дети-инофоны до поступления в первый класс должны пройти подготовительный этап обучения.

Занятия должны проводиться целый учебный год ежедневно (по 1 часу), не считая выходных, праздников и каникул. За этот период учитель может полноценно поработать с данными детьми.

Весь процесс начального обучения в подготовительном классе должен быть направлен на формирование и удовлетворение актуальных потребностей детей, на возбуждение интереса и любви к русскому языку, на возникновение у них положительных мотивов учения.

Нужен мощный фактор, постоянно поддерживающий в детях желание научиться говорить по-русски. Таким фактором могут быть занятия изобразительной деятельностью.

«Занятия по рисованию, лепке, аппликации объединяются под названием изобразительная деятельность или продуктивная деятельность, так как результатом их является создание ребёнком определённого продукта: рисунка, аппликации, лепки, в конструировании – постройке» [5, с. 98].

Цель нашего исследования – показать, как на занятиях изобразительной деятельностью лингвистическое сопровождение помогает детям-инофонам в овладении русской речью.

На занятиях изобразительной деятельностью дети с помощью учителя знакомятся с названиями предметов; учатся различать и употреблять слова, обозначающие признаки и действия предметов. Здесь, конечно, учитель широко использует наглядность.

Следует отметить, что дети-инофоны быстрее и полнее усваивают новые слова, если в качестве наглядности используются натуральные предметы. Когда им дают эти предметы в руки и предлагают действовать с ними, при этом называют действия и признаки, новые слова усваиваются значительно быстрее и прочно запоминаются.

Очень велика роль учителя на занятиях в выработке у детей умения проследивать особенность формы предмета, его частей, цвет и другие признаки.

Учитель называет эти признаки путём сравнения, учит детей находить у предметов сходство и различие.

В процессе рисования, лепки, конструирования и т.п. дети получают конкретные представления о величине предметов: *большой, маленький, средний*; о форме предметов: *круглый, овальный, квадратный, треугольный* и др.; о цвете предметов: *красный, оран-*

жевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий и др.; учатся понимать слова, обозначающие положение в пространстве: *вверху – внизу – посередине, впереди – позади, справа – слева* и др.; понимать слова с противоположными значениями: *мягкий – твёрдый, широкий – узкий, острый – тупой, холодный – тёплый, длинный – короткий* и др.; учатся правильно использовать слова в уменьшительно-ласкательной форме: *пальчик, кусочек, дощечка, тряпочка, красненький, синенький, коротенький, чистенький* и др.; учатся понимать и правильно выполнять указания: *принеси – унеси, закрой – открой, включи – выключи, положи – поставь, соедини – разъедини* и др.; учатся правильно использовать глаголы совершенного и несовершенного вида: *Аня рисует цветы; Тина уже нарисовала цветы; Алик берёт пластилин; Леван уже взял пластилин; Соня кладёт кисточку в коробку; Тимур уже положил кисточку в коробку* и др.; учатся правильно использовать приставочные глаголы: *нарисовал, срисовал, дорисовал; вырезал, отрезал, надрезал, подрезал* и др.

Учителю следует знать, что речевая деятельность на русском языке у детей может быть успешно сформирована, если будет учитываться специфика их родного языка.

Как отмечал А.А. Реформатский, «для овладения языком надо прежде всего преодолеть навыки своего языка. Ошибки – результат взаимодействия родного и изучаемого языков» [6, с. 42].

Принимая во внимание, что в России среди мигрантов очень много детей с Кавказа и из Средней Азии, мы в нашей работе ориентируемся на эти языки.

Назовём некоторые особенности родных языков, которые являются причиной появления в русском языке инофонов ошибок интерференционного характера. Это:

– особенности фонетической системы родного языка, что ведёт к неправильному произнесению некоторых русских звуков и слов;

– отсутствие категории рода в родном языке, что ведёт к нарушению норм согласования в русском языке;

– частичное отсутствие категории одушевлённости (на вопрос «кто?» отвечает только человек), что ведёт к ошибкам в падежных окончаниях;

– отсутствие предлогов, некоторых падежей, что ведёт к ошибкам в предложном и беспредложном управлении в русском языке;

– другие частные признаки.

Следует помнить, что исследователи подвергают критике подчинение подачи грамматических форм только принципу сходства с родным языком.

Например, в проведённых опытах с детьми-носителями грузинского языка «самой генерализованной моделью явилась схема винительного падежа, в то время как объективное соотношение, выраженное винительным падежом, в родном языке представлено совершенно иначе. Эта модель явилась первой у всех испытуемых, хотя ошибки в её употреблении очень устойчивы в течение длительного времени» [3, с. 27].

Учитывая особенности родных языков, мы на каждом занятии выделяли особо трудные модели словосочетаний, предложений и работали с ними.

Для того чтобы дети овладели способом построения русского предложе-

ния, у них должно развиваться умение согласовывать слова группы существительного и знать, каких форм требует глагол от слов, связанных с ним по закону управления.

Учителю, работающему с детьми-инофонами, следует всегда помнить, что согласование и управление – это самые сложные разделы, требующие длительного времени их изучения.

«Учитывая особенности родного языка, мы идём от осознанного, осмысленного пользования грамматическим материалом к формированию навыков употребления нужных форм» [1, с. 581].

Учителю следует широко использовать небольшие стихотворения, которые помогают создать характеристику предмета, развивают у детей-инофонов образное восприятие, обогащают речь новыми словами, выразительными средствами, развивают грамматический строй речи.

На занятиях можно давать разнообразные модели, которые находятся в прямом соотношении с трудностями в усвоении русского языка и обуславливаются расхождением с родным языком.

Дети могут использовать стишки в процессе комментирования своих действий.

Например, при рисовании мы успешно используем небольшие стишки, с помощью которых дети комментируют свои действия и закрепляют слова, обозначающие форму предмета:

*4 луча нарисуем подряд,
Чтобы сомкнулись,
Получим квадрат.*



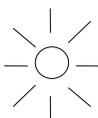
А если не хватит
Луча одного,
то назовём
треугольник его.



Рисуем квадрат,
Треугольником крышу.
Домик волшебный
Получится, вижу.



Солнце – кружочек,
Штрихи – как лучи...
И вряд ли, дружок,
Они горячи.



Г. Батырь

При лепке можно использовать стихотворение И. Лопухиной «Чудовище».

Учитель с детьми внимательно рассматривают рисунок к данному стихотворению, дети слышат новые слова с суффиксом *-ищ-* (*хвостище, лапищи, когтищи* и т.д.); закрепляют умения передавать позу, формы, пропорции, характерные особенности изображенного предмета.

*Живёт в норе чудовище.
Хранит в лапищах сокровище.
У чудовища длинный хвостище,
Крепки у него лапищи,
Кривы на лапищах когтищи,
Остры у него зубищи,
Черны у него глазищи,
Блестящи его усищи!
Да ты не бойся, малышка!
Чудовище это – мышка!*

И. Лопухина

Когда дети лепят чудовище-мышку, они многократно вместе с учителем повторяют данные слова и запоминают

их. Здесь дети-инофоны также закрепляют модели согласования и управления, учатся правильно использовать предлоги *в, на, у*, краткие прилагательные. Они тренируются в правильном произнесении звука [щ], а также других мягких согласных.

В процессе лепки дети знакомятся с глаголами: *лепить, вылепить, разминать, скатывать, раскатывать, сплющивать, расплющивать, вытягивать, нажимать, вдавливать, соединять, сглаживать, вставлять, окрашивать, расположить* и др.

Учитель на конкретных действиях объясняет значение каждого глагола. Затем эти действия комментируют дети. Здесь частыми методическими приёмами будут: показ объекта, наблюдение, комментирование, сравнение, вопросы, словесные повторы, переспросы, совместное произнесение слов, подсказ.

На этих занятиях дети учатся строить предложения разные по составу: простые нераспространенные, простые распространенные и сложные предложения. Всё это облегчает процесс развития коммуникативных навыков.

Ответ на вопрос одним словом или сочетанием сменяется построением предложения разных конструкций, отвечающих характеру общения.

Побудительные:

Возьмите в руки пластилин.

Отрежьте бумагу ножницами.

Поставьте, пожалуйста, вазу вот сюда и др.

Вопросительные:

Что ты сделал?

Чем ты отрезал бумагу?

Куда ты поставил вазу? и др.

Повествовательные:

*Я взял в руки пластилин.
Я отрезал бумагу ножницами.
Я поставил вазу вот сюда.*

Восклицательные:

*Я закончил первый!
Молодец! Это замечательно!*

Учитель должен пользоваться разнообразными методическими приёмами, чтобы активизировать речевые действия детей. Например, мы предлагаем такие приёмы, как: беседа, показ образца, вопросы, ответы на вопросы, комментирование действий, многократное употребление новых слов и словосочетаний в различных грамматических формах и синтаксических связях, варианты построения предложений, пересказ и др.

Организованная таким образом работа даёт положительные результаты.

Мы приходим к выводу: на занятиях изобразительной деятельностью у детей-инофонов есть большая возможность с помощью учителя правильно осваивать языковые модели на разном лексическом материале, что приводит к преодолению интерференции и побуждает их к активным речевым действиям.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Данелян Е.Г. Обучение первоклассников русской устной речи в школах с многонациональным составом учащихся // Теоретические и методологические проблемы русского языка как иностранного. Доклады и сообщения Девятого международного симпозиума. Болгария, Велико-Тырново, 5–8 апреля 2006 г. С. 580–582.
2. Данелян Е.Г. Пути активизации речевых действий детей-инофонов // Вестник Тверского государственного университета, 2013. № 12. С. 224–228.
3. Имедадзе Н.В. К психологии усвоения русского языка в грузинской школе. Тбилиси, 1996. 67 с.
4. Имедадзе Н.В. Стратегия усвоения ребёнком грамматической структуры второго языка // Проблемы развития русской устной речи / В.Г. Ниорадзе. Тбилиси, 1980. С. 6–20.
5. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М., 1991. 204 с.
6. Реформатский А.А. О сопоставительном методе // Лингвистика и поэтика. М., 1999. С. 40–52.
7. Цейтлин С.Н. Лингвистическое сопровождение иноязычного ребёнка в начальной школе // Начальное языковое образование в современном обществе : Сб. научных статей. Международная научно-практическая конференция. 12–13 ноября 2008 г. СПб., 2008. С. 132–137.

УДК 376.37

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-68-72

Дмитриева К.А.*Московский педагогический государственный университет***РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ
СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи. В сопоставительном плане рассматриваются вопросы накопления словарного запаса в онтогенезе и при дизонтогенезе. Описываются проблемы, возникающие вследствие недостаточного развития речи у ребёнка. В работе представлена характеристика принципов сенсорного развития детей и обосновывается возможность использования сенсорного воспитания в коррекционной работе по формированию полноценной лексики дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: лексический запас, дошкольники, сенсорная сфера, общее недоразвитие речи, накопление словарного запаса, сенсорное воспитание, коррекция, сенсорные эталоны, чувственное познание, активный, пассивный словарный запас, познавательная сфера, пять основных чувств, насыщение лексического запаса, сенсорная карта, эффективность коррекционного воздействия.

K. Dmitriyeva*Moscow State Pedagogical University***VOCABULARY DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH
THE USE OF SENSORIAL EDUCATION**

Abstract. This article analyzes the problems of vocabulary development of preschoolers with general speech underdevelopment. The questions of vocabulary accumulation are considered in comparison in their ontogenesis and disontogenesis. The problems arising from preschoolers' speech under development are described. The principles of children's sensory development are characterized. The possibility of using sensorial education as a part of correctional work necessary for developing complete vocabulary of preschool children with general underdevelopment is substantiated.

Key words: vocabulary, preschoolers, sensorial sphere, general speech underdevelopment, vocabulary accumulation, sensorial education, correction, touch patterns, sensorial cognition, active, passive vocabulary, cognitive sphere, sensorial cognition, five basic senses, vocabulary saturation, sensorial card, effectiveness of special education.

Развитие речи и формирование психики ребёнка – тесно взаимос-

© Дмитриева К. А., 2015.

вязанные процессы. Вопросы становления речи анализируются в работах Л.С. Выготского, А.Р. Лурия,

Д.Б. Эльконина, С.Л. Рубинштейна и других.

Л.С. Выготский говорил об актуальности и важности построения работы педагогов с учётом не только актуальной, но и потенциальной уровня «зоны развития» детей [1]. И.П. Павлов раскрыл зависимость речи от называния окружающих ребёнка предметов, явлений. Слово представлено как особый сигнал, передающий определённые ощущения, представления, мнение. Для обучения детей традиционно используется неразрывная связь словесного отображения и наглядного подтверждения. Язык выступает в качестве второй сигнальной системы, наглядность – первой.

Порождение речевого высказывания невозможно без мотивационной составляющей, которая в свою очередь является следствием внутренней потребности выразить мысли, эмоции и чувства. Недостаточный словарный запас не позволит ребёнку стать участником полноценного речевого общения.

Лексический запас – набор лексем (слов), которыми владеет человек. Зачастую уровень интеллекта оценивается именно посредством измерения качественных и количественных характеристик словарного запаса. Согласно актуальным исследованиям, количество доступных ученику первого класса лексем составляет 2000, выпускник высшего учебного заведения знает 10000 слов, а багаж эрудита составляет порядка 50000 лексических единиц.

На накопление словарного запаса прямое влияние оказывает культура, общество, традиции той или иной нации и многие другие факторы. От-

мечающееся в обществе стремление к саморазвитию делает всё более популярными разнообразные обучающие методики, направленные на расширение лексического запаса: чтение литературы, переписывание книг, скорочтение и многое другое.

Однако, несмотря на разрабатываемые современные подходы к расширению словаря, первое место по праву принадлежит устному общению, эффективность которого доказана временем. Именно благодаря звучащей вокруг младенца речи запускаются процессы познания мира и накопления лексического запаса – первоначально пассивного, а в дальнейшем переходящего в активный словарь.

Лексический запас детей включает активный словарь, состоящий из определённого набора лексем, которыми пользуется ребёнок, и пассивного, куда входят слова, доступные для понимания ребёнком в рамках контекста, но не используемые в собственной речи.

Для полноценного развития речи ребёнка необходимо не только общение, но и специально созданные условия развития, стимулирующие его мотивационную сферу для порождения собственных слов, словосочетаний, фраз и предложений.

Данные факторы входят в понятие «социальная ситуация развития», введённое Л.С. Выготским и включающее уникальный для определённого возраста тип взаимодействия ребёнка с окружающей средой, особый образ жизни, специфику познавательных процессов, характерных для данного этапа развития [1].

В понятие социальной ситуации развития также включаются взаимо-

отношения между субъектом и средой, что выявляет позицию ребёнка в системе взаимоотношений, позволяет лучше понять его социальный статус, требования и ожидания общества.

С рождения ребёнок активно накапливает поступающую информацию, к году добавляется передача внутренних стремлений, желаний, чувств. Процессы передачи и накопления информации совершенствуются на протяжении всей жизни человека. Ежедневный контакт с окружающим миром расширяет словарный запас ребёнка, наполняя его неизвестными ранее лексическими единицами [2]. В раннем возрасте за единицу времени усваивается большее количество слов, чем в более старшем, но сам процесс никогда не прекращается.

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) значительно отстают от нормально развивающихся сверстников. Изучением данной проблемы занимались: Р.Е. Левина, С.Н. Шаховская, Т. Б. Филичева, Н.В. Чиркина, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Г.В. Серебрякова, Н.А. Никашина, Г.А. Каше и многие другие [3]. Исследователи выявили, что накопление словарного запаса детьми с общим недоразвитием речи вызывает ряд трудностей. Характеризуя лексический запас дошкольников с ОНР, все исследователи отмечают его скудность, значительное отставание от возрастных норм, неточность употребления отдельных словоформ, искажение значений, более позднее начало речи в целом и многое другое.

Следствием недоразвития речи является замедление формирования интеллектуальной, эмоциональной, сенсорной сфер, высших психических функций в целом и наоборот: замед-

ленный темп развития высших психических функций негативно сказывается на речи детей.

В современной педагогике представлено значительное количество исследований, методов коррекции общего недоразвития речи, однако все аспекты до конца не изучены, следовательно, теоретический и методический поиск может быть продолжен.

Дети с ОНР сталкиваются с трудностями становления сенсорной сферы. Обращаясь к расшифровке данного понятия, отметим, что в переводе с латыни *sensus* обозначает 'чувственный, ощущение'. Таким образом, дошкольнику с общим недоразвитием речи не хватает именно чувственного познания мира.

Известно, что с самого раннего возраста основой развития ребёнка служит познание окружающего мира посредством ощущений. Благодаря основным пяти чувствам – слух, зрение, осязание, обоняние, вкус – ребёнок познаёт окружающий мир.

Следовательно, для становления полноценной речи дошкольнику с ОНР необходимо как можно больше развивать познавательную сферу посредством чувственных ощущений. Так как все познавательные процессы тесно связаны, уточнив чувства, дети с нарушенной речью смогут легче не только воспринимать, но и передавать лексемы, соответственно, расширят свой словарный запас.

Наиболее благоприятным для совершенствования сенсорной сферы является дошкольный возраст. Благодаря совершенствованию своих органов чувств представления детей об окружающем мире становятся значительно полнее.

Вопросы сенсорного развития детей освещены в работах М. Монтессори, М.М. Манасеиной, В.М. Бехтерева, И. Тихеевой, Ф. Фребеля, О. Декроли и других [4; 5; 6]. Авторы сходятся во мнении, что сенсорное воспитание – сложный многоступенчатый процесс, который включает значительное количество этапов – от первоначального усвоения ребёнком сенсорных эталонов, до применения полученных навыков на практике.

При этом каждый из процессов довольно длительный и сложный, требует значительных усилий как от ученика, так и от педагога. Спецификой знаний дошкольников с ОНР является неточное разграничение имеющихся понятий, их смешение, замены, перестановки и подмены, отсутствуют тонкие дифференциации понятий. Наиболее эффективным процесс усвоения сенсорных эталонов будет в рамках подготовленной, насыщенной специальными обучающими материалами среды.

Сенсорное воспитание понималось как прививание навыков тонкого восприятия, накопление знаний об окружающем мире, свойствах различных предметов – от цвета до веса и температуры, постепенно складывающихся в сознании ребёнка в единую сенсорную карту мира.

Многие проблемы, с которыми сталкиваются дошкольники с общим недоразвитием речи, нам представляется возможным решить посредством сенсорного воспитания.

Используя специально подготовленную среду, насыщенную сенсорными материалами, педагог сможет развивать все высшие психические функции детей, в том числе их речь,

опираясь на материалы, дающие чувственное представление об изучаемом предмете или явлении. Следовательно, усвоение нового материала будет проходить значительно легче благодаря возможности не только услышать о чём-то новом, но и потрогать, посмотреть, ощутить ту или иную вещь. Все этапы работы по введению новых лексических единиц в речь дошкольников с ОНР (от знакомства с ней до ввода в активный словарь) станут более насыщенными с эмоционально-чувственной стороны, следовательно, запоминание будет протекать значительно быстрее.

Например, работа по введению в речь детей таких понятий, как «гладкий», «шершавый» и их сравнительных степеней, с использованием сенсорных материалов приобретает качественно новое значение. Для этого необходимо использовать находящийся в среде материал, представленный табличками, имеющими деление гладкий/шершавый, а также градацию от самого шершавого до гладкого. Дав возможность ученику провести по поверхностям таблички рукой и ощутить её качества, при этом называя лексему, обозначающую ту или иную секцию, педагог несёт не абстрактное, а конкретное знание.

Объяснить, что означают слова *гладкий*, *шершавый*, *самый шершавый*, *более/менее гладкий* и другие, не используя сенсорных материалов, затруднительно, включив же в работу данные дощечки, педагог даёт ребёнку возможность почувствовать нечто новое и узнать, как именно это ощущение называется. Таким образом, мы получим прочную связь слова и ощущения, аналогично слово – предмет, явление,

которое дошкольник, прочувствовав и поняв, сможет использовать в своей собственной речи.

Итак, одна из главных проблем нарушенного общения детей с ОНР – недостаточный словарный запас, будучи, помимо прочего, следствием несформированных представлений о мире, отсутствующей сенсорной карты и тонких дифференциаций, мотивации и многого другого, мешает дошкольникам полноценно развиваться и социализироваться, общаясь с нормально развивающимися ровесниками. Проблема развития словаря детей с ОНР может и должна быть решена в ходе комплексного коррекционного воздействия педагогов, а внедрение в этот процесс сенсорного воспитания позволит облегчить поставленную задачу, ускорив и сделав более эффективной работу по насыщению лексического запаса дошкольников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд. М., 1999. 351 с.
2. Ерёмин В.Н. Развитие лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 175 с.
3. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. СПб., 2001. 224 с.
4. Монтессори М. Мой метод: начальное обучение. М., 2010. 269 с.
5. Angeline Stoll Lillard. Montessori: The Science Behind the Genius. Oxford university press, 2005. 404 p.
6. Montessori M. The Absorbent Mind. Wilder Publications, 2009. 244 p.

УДК 372.881.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-73-79

Корнилова Т.В., Матвеев В.Э., Фисенко О.С., Чернова Н.В.*Российский университет дружбы народов (г. Москва)***КОМПОНЕНТЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ФИЛОЛОГОВ НАЦИОНАЛЬНО-ОКРАШЕННОЙ ЛЕКСИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИОВИДЕОСРЕДСТВ**

Аннотация. В статье представлено описание лингводидактической системы обучения иностранных учащихся филологических специальностей российских вузов национально-окрашенной лексике русского языка. В качестве учебного ресурса рассмотрены русские экранизированные сказки, освещена их учебная ценность для зарубежных филологов-русистов в качестве дополнительных материалов по практическому курсу РКИ. Предложенная система направлена на расширение лексического запаса учащихся-филологов II сертификационного уровня владения РКИ (I, II курсы вуза) с целью подготовки студентов к слушанию лекций по профильным дисциплинам и решению учебно-коммуникативных задач.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессиональная компетенция филолога-русиста, аудиовидеоматериалы, лексические единицы с национально-культурным компонентом.

T. Kornilova, V. Matveenko, O. Fisenko, N. Chernova*Peoples' Friendship University of Russia, Moscow***COMPONENTS OF LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN CULTURE-SPECIFIC VOCABULARY TO FOREIGN STUDENTS- PHILOLOGISTS USING AUDIO AND VIDEO MEANS**

Abstract. The article is devoted to the description the linguistic and methodological system of teaching Russian culture-specific vocabulary to foreign students-philologists of Russian universities. Russian national fairytales were used as educational text resources. The educational value of Russian fairytales for foreign philological students, who study Russian as a foreign language, is given. The system offered is aimed at broadening the vocabulary of students-philologists of the II certification level of knowing Russian as a foreign language (I and II courses of a university), the objective of teaching being the preparation of students for listening to the lectures on professional subjects and for successful communication

Key words: Russian as a foreign language, philologist's professional ability, audio and video materials, culture-specific vocabulary.

Достижение высоких результатов в изучении русского языка как ино-

стрannого требует от студентов филологических специальностей (будущих журналистов, переводчиков, преподавателей РКИ, специалистов по связям

© Корнилова Т.В., Матвеев В.Э. Фисенко О.С., Чернова Н.В., 2015.

с общественностью и др.) серьёзной подготовки в области лингвострановедения и лингвокультурологии. Учащиеся являются реципиентами информации о разных аспектах жизни в России. Знакомство студентов с различными сферами российской действительности, менталитетом народа, язык которого они изучают, способствует правильному выбору коммуникативных установок в различных ситуациях общения, реализует программы их собственного речевого поведения. Как правило, именно знакомство иностранных учащихся с лингвокультурологической информацией обеспечивает устойчивый интерес к изучению языка, мотивирует их к осуществлению вербального контакта с носителями языка. Согласимся с мнением Е.Н. Тарасовой: «При высоком уровне развития культурно-языковой личности обучающийся умеет ориентироваться в ситуациях профессионально ориентированного общения» [4, с. 24]. В этом случае актуально говорить о тенденции «диалога двух культур» (родной и изучаемой), а не одной (изучаемой), что является подтверждением постоянного сравнения иностранными учащимися русской культуры и родной.

Речь культуры (термин, подробно описанный в докторской диссертации Н.В. Поморцевой) представляет собой комплекс национально-культурных языковых явлений (в данном случае лексических) определённой лингвокультуры [2, с. 153] и организуется путём синхронизации учебных программ по отдельным дисциплинам филологического профиля, выстраивая разрозненное множество филологических текстов в логической последователь-

ности, формируя общекультурный контекст. В этом случае речь культуры становится полноценно понимаемой иностранными студентами. Главной единицей обучения, по мнению Н.В. Поморцевой, является **слово** (в нашем случае – национально-окрашенная лексика), и его принято рассматривать как базовый объект и средство постижения иностранными студентами мира русских культурных ценностей [3].

Однако в настоящее время в методике преподавания РКИ существует сравнительно малое количество учебных пособий по обучению лексике с национально-культурным компонентом, которые способны интегрироваться в практический курс русского языка для иностранных русистов (I, II курсы бакалавриата) с целью подготовки студентов, обучающихся в российских вузах, к слушанию лекций по профильным филологическим дисциплинам. Следует учесть тот факт, что на I, II курсах бакалавриата филологических специальностей лексика с национально-культурным компонентом в большом объёме представлена в лекциях преподавателей и текстах учебников по следующим дисциплинам: «Введение в славянскую филологию», «Лексикология русского языка», «Лингвокультура страны изучаемого языка», «Лингвострановедение», «Отечественная история», «Русское устное народное творчество», «Фразеология русского языка». Наличие в учебном материале профильных дисциплин большого количества национально-окрашенной лексики вызывает существенные трудности при изучении иностранцами учебного материала и, как результат, является причиной не-

полного формирования их предметной компетенции.

Проанализировав учебники и пособия по практическому курсу РКИ, мы пришли к выводу, что включенная в них лексика не отражает в полной мере содержание филологических дисциплин, эти учебники в недостаточной степени развивают лингвокультурологическую компетенцию иностранного филолога-русиста. Во время учёбы на подготовительном факультете (2 семестра) российских вузов иностранные студенты – будущие русисты – не имеют возможности расширить свой лексический запас настолько, чтобы полноценно осуществлять дальнейшую учебно-научную деятельность в России. Многие учебные пособия по РКИ для учащихся-филологов I, II курсов, проанализированные нами, можно отнести к монографическому типу, в которых часто не учтён учебный материал филологических дисциплин, изучаемых на курсе. В связи с этим конспекты лекций, которые предназначаются изначально для российских студентов I, II курсов российских вузов, на практике становятся для иностранных учащихся содержательно недоступными и не способствуют развитию предметной компетенции обучаемых. Как выяснилось в процессе практического обучения РКИ, особую трудность в понимании и правильной интерпретации представляют не профессиональные термины филологической науки, а лексика с национально-культурным компонентом.

Перед нами возникла сложная задача: необходимо разработать лингводидактическую систему обучения иностранных студентов-филологов лексике с национально-культурным

компонентом (национально-окрашенной лексике), способную за короткий срок максимально расширить знания об истории, культуре, фольклоре (устном народном творчестве) России. Мы посчитали полезным в данном случае привлечение аудиовидеосредств (русских экранизированных сказок) в учебный процесс. Авторами исследования было проанализировано содержание 1) учебников и учебных пособий для I, II курсов, по которым читаются лекции по профильным дисциплинам в совместных группах (российские и иностранные студенты) филологического факультета Российского университета дружбы народов; 2) нормативных документов – учебные программы для иностранных студентов филологического профиля обучения кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН; Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению 032700 Филология (квалификация (степень) «бакалавр») и его Приложения, утверждённых Приказом Министерства образования и науки РФ от 14 января 2010 г. [5].

Представленная в данной статье **лингводидактическая система** направлена на 1) расширение лексического запаса учащихся II сертификационного уровня владения РКИ (I, II курсы вуза) с целью подготовки студентов к слушанию лекций по профильным дисциплинам и успешному решению ими учебно-коммуникативных задач; 2) формирование у иностранных филологов-русистов знаний о русском языке и культуре России. **Цели системы:** стратегическая (реализуется за счёт формирования языко-

вой личности иностранного филолога-русиста, владеющей комплексными знаниями о русской лингвокультуре, её концептах и их значении, умеющей определить их в письменном и устном текстах различных стилей); *практическая* (направлена на формирование языковой личности иностранного филолога, способного полноценно воспринимать предметную информацию и активно участвовать в учебной коммуникации по дисциплинам курса); *воспитательная* (реализуется путём формирования социальной личности иностранного русиста, который знает и уважает культуру России и способен распространять за рубежом / в своей стране достижения этой культуры (исторические, литературные и т.д.). Достижение целей организуется путём выстраивания разрозненного множества филологических текстов в концентрической последовательности, реализуется на практических занятиях по РКИ в виде тематически составленного лексического материала. Таким образом, формируется общекультурный контекст и достигается комплексное понимание студентами русской лингвокультуры. К **принципам системы** относятся: 1) *единство* обучения языку и культуре; 2) *соответствие* учебного материала практических занятий по РКИ и лексического содержания филологических дисциплин курса; 3) максимальное *раскрытие* в аудитории иностранных студентов-русистов достижений и богатства истории, культуры, литературы России. **Содержание системы:** предложенные В.Э. Матвеевко и подробно описанные ею в кандидатской диссертации [1] методы и приёмы работы с русскими фильмами-сказками. Система реали-

зуется при следующих условиях: 1) использовании русских фильмов-сказок в качестве учебного ресурса с опорой на их познавательную и воспитательную составляющие; 2) обязательном составлении методического аппарата для работы с фильмом; 3) учёте уровня владения РКИ и профиля обучения студентов (филологический), а также национально-психологических особенностей учащихся. Основными принципами отбора фильмов-сказок в обучающих целях предлагаем считать: 1) наличие в фильме литературной, исторической и фольклорной составляющих (языковой – лексической и культурологической), т.е. предметно ориентированный принцип, что особенно важно учитывать при работе в филологической аудитории); 2) учёт воспитательной и культурной основ презентуемого материала; 3) возможность использования при работе в филологической аудитории фольклорные тексты сказок, т.е. реализация профессиональной направленности обучения; 4) техническое качество аудио- и видеоматериала в целях предупреждения возникновения трудностей в понимании сюжета и звукового ряда (технический принцип); 5) яркость и образность (психологический принцип); 6) принцип учёта национально-психологических и возрастных особенностей обучающихся.

Фильмы, выбранные нами в качестве практического материала исследования («Добрыня Никитич и Змей Горыныч», «Князь Владимир»), соответствуют вышеизложенным принципам отбора аудиовизуального материала: во-первых, фильм «Добрыня Никитич и Змей Горыныч» в некоторой степени включает элементы раз-

говорно-бытового стиля общения (данная лексика отражена в словаре русского языка С.И. Ожегова). Следует учесть возрастную группу учащихся: как правило, это студенты от 18 до 25 лет, демонстрация языковых элементов русской молодежной субкультуры повышает мотивацию этих студентов к изучению русского языка. Второй фильм – «Князь Владимир» – особенно ценен с учебной точки зрения, так как герой фильма (Владимир Креститель – Владимир Красное Солнышко) является образом многочисленных былин и сказок, а содержание аудиоряда выдержано в строгом литературном стиле русского языка; во-вторых, выбор материала объясняется яркостью анимации (психофизиологическое воздействие на студентов и, как следствие, возможность заинтересовать аудиторию с помощью интерактивных средств обучения), богатством лексического материала, наличием визуального сопровождения единиц с национально-культурным компонентом (традиционный русский костюм, природа, обряды, населенные пункты и т.д.); в-третьих, при анализе аудиовидеоряда двух указанных фильмов было выявлено и тематически систематизировано большое количество национально-окрашенных лексических единиц, представляющих собой культурную и языковую ценность для иностранных учащихся: 1) фразеологизмы (*утро вечера мудренее; пир горой; голь на выдумку хитра; ума палата; глядит – не налюбуется* и др.); 2) географические названия (*Византия, Днепр, Киевская Русь, Константинополь (Царьград), море Варяжское* и т.д.); 3) устаревшая или устаревшая лексика, не вышедшая полностью из

употребления и используемая носителями языка в различных ситуациях (*богатырь, варяги, витязь, горница, грамота, гоним, дань, дума, заморский, князь, печенег, светлица, чудище* и т.д.); 4) образы героев русских сказок (*Баба Яга, Добрыня Никитич, Забава Путятишина, Змей Горыныч, Обьедало и Опивало* и др.); 5) образы реальных исторических людей, некоторые из которых были мифологизированы (*князь Владимир Красное Солнышко (Креститель), княгиня Ольга, князь Олег, князь Ярополк, царица Анна*); 6) обряды, традиции, праздники (*крещение, Крещение Руси, Масленица, сватовство*); 7) «сказочные» лексические обороты и эпитеты (*в тридевятом царстве, в тридесятом государстве; славные витязи русские, за службу ратную и в народе им похвала вечная; стали жить-поживать да добра наживать; тёмный лес; тёмные силы* и т.д.); 8) «волшебные» предметы (*избушка на курьих ножках; вода живая и мёртвая*); 9) лексико-грамматические конструкции – глаголы и глагольные словосочетания, слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*глядит – не налюбуется; грозно кричать; избушка, пёрышко* и др.); 10) предметы традиционного русского (восточнославянского) быта, одежды и т.д. (*венки, изба, пряник, сарафан, шит*).

В качестве «отрицательного» примера (фильм, не рекомендуемый к просмотру в иностранной аудитории) можем привести общеизвестный «классический» фильм «Ирония судьбы, или с легким паром!», с которым часто знакомят иностранных студентов I–II курсов ряда российских вузов. На наш взгляд, подобные фильмы формируют у студентов отрицатель-

ное представление о России и вырабатывают негативное отношение к её культуре, истории и народу, религии и духовным ценностям. Особенное внимание следует уделить необходимости учёта национально-психологических особенностей обучающихся: в российских вузах учатся студенты – представители различных культур и религиозных верований. Преподавателю РКИ необходимо учитывать национальные, культурные и религиозные особенности обучающихся, потому что в противном случае может возникнуть конфликт между преподавателем и студентом, основанный на различных социокультурных, ментальных представлениях, однако одинаково верно обоснованных с двух сторон. Например, для представителей мусульманских стран (арабских, турецких, персидских и т.д. студентов) считается позором забыть местоположение родного дома, тем более, находясь в алкогольном опьянении («Ирония судьбы, или с легким паром!»). Как правило, те стороны российской жизни, которые русские воспринимают нейтрально, у иностранцев могут вызвать непонимание или даже неприязнь. Следовательно, фильмы с подобными сценами не соответствуют принципам их отбора в качестве учебного материала по РКИ. Демонстрация на занятиях по РКИ отрицательных сторон российской действительности (или представление отрицательной, в какой-то степени невысокоморальной информации о России и её населении в учебных материалах – текстах или фильмах) неприемлема. Преподаватель русского языка должен на занятиях активно пропагандировать культурные ценности и многовековые традиции русского народа.

Привлечение аудиовидеосредств для знакомства иностранцев с русской социокультурной средой, в первую очередь, должно быть нацелено на показ лучших сторон российской истории, великих событий и людей, достойных уважения и подражания, а не порочащих славу и честь России и её народа.

Обращение к экранизированным русским сказкам является способом визуального, образного ознакомления учащихся с русской историей, фольклором, языковыми единицами с национально-культурным компонентом, представленными в фольклорном тексте. С помощью видеоматериалов возможно продемонстрировать учащимся красоту русского пейзажа, сопоставив визуальный образ с его наименованием (*поля чистые, снега бескрайние, рощи берёзовые, нивы золотые, моря синие* и т.д.), представить разнообразие животного мира России (*аист, волк, журавль, лебедь, лиса, медведь, орёл, пчела, олень, щука* и т.д.). Важную роль выполняет воспитательная функция сказки: призыв отказаться от богатой и беззаботной жизни и сосредоточиться на идее труда, необходимости каждого человека приносить пользу обществу (*Пожили с месяц, приелось старухе богатое житье, говорит старику: «Хоть живём мы богато, да что в этом толку, коли люди нас не уважают!»*), жить честно (*Стал купец помирать и приказывает: «Дети мои! Живите хорошо – в любви и совете, так, как мы с покойницей жили»*). В языковых особенностях сказки отражается христианское мировоззрение (*езжай с Богом; человек крещённый; жил-был батрак, Бог дал ему большую силу; против Бога не пойдём; Бог не оставит; Бог в помощь; молись Богу*

да ложись спать; Бог милостив; Русь святая; Русь Православная; терпи, Христа ради; надейся на Бога; вспомни Бога; Бог даровал сына; Бог хранит; Божий свет). В русских сказках можно выделить основные христианские обряды, например, благословение (*Говорит царю большой сын: «Батюшка, благослови меня, поеду отыскивать матушку».*), венчание (*Иван-царевич выбрал Василису Премудрую; тотчас их обвенчали и на радостях пировали целых три дня.*), крещение (*Родился у дьякона сын. Ребёнка окрестили, мужик кумом стал.*).

В заключение отметим, что сказки представляют литературную, культурную и историческую ценность для молодого поколения, студентов, особенно филологов, способствуют постижению базовых элементов национальной культуры русского народа, реализуют одну из функций обучения: привить любовь к русскому языку и стране изучаемого языка, её культуре. Полноценное владение иностранными филологами знаниями о русской лингвокультуре способствует воспитанию нового поколения иностранцев, положительно и уважительно относящихся к России, способных в будущем предотвратить межгосударственные конфликты, основанные на искаженном представлении о русской нации и степени её вклада в мировую историю и науку.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. М., 2010. 1087 с.
2. Матвеев В.Э. Лингводидактическая система обучения иностранных студентов-филологов национальной лексике с использованием аудиовидеосредств : дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 253 с.
3. Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку : дис. ... докт. пед. наук. М., 2010. 378 с.
4. Тарасова Е.Н. Технологии педагогического общения и их роль в профессиональной сфере (на примере методики русского языка как иностранного) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 23–35.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 032700 Филология (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 года.

УДК: 37.011.33

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-80-86

Лагер Н.Б.*Московский государственный областной университет*

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОГО ИЕРОГЛИФИЧЕСКОГО ПИСЬМА КАК ОБЪЕКТА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются основные понятия и категории китайской письменности. Анализ проводится в системно-семиотическом аспекте: выделяются и рассматриваются основные уровни системы и их составляющие, анализируются базовые классы китайских письменных знаков – логограммы. Иероглифические знаки рассматриваются как своеобразное отражение особенностей культуры китайского народа. Подчеркивается важность многомерного восприятия иероглифического материала, что является основой успешного овладения китайским иероглифическим письмом.

Ключевые слова: иероглифика, графема, детерминатив, логограмма, идеограмма, методика обучения иностранным языкам.

N. Lager*Moscow State Regional University*

STRUCTURAL FEATURES OF CHINESE HIEROGLYPHIC WRITING AS THE OBJECT OF TEACHING STUDENTS AT A LANGUAGE UNIVERSITY

Abstract. The article considers the basic linguistic and cultural aspects of the Chinese hieroglyphic writing. The analysis is performed in the systemic-semiotic aspect: the basic levels of the system, as well as their components are defined and studied. The main classes of the Chinese hieroglyphic signs – logograms are analyzed. Hieroglyphic signs are considered as a specific reflection of the Chinese culture. The importance of the multivariate perception of the hieroglyphic material is stressed. It is stated that it is the basis of successful mastering the Chinese hieroglyphic writing.

Key words: ideography, grapheme, determinative, logogram, ideogram, methods of foreign language teaching.

В настоящее время в связи с ростом политических, экономических и культурных контактов Российской Федерации с Китайской Народной Республикой в нашей стране возрастает потребность в подготовке специалистов, владеющих китайским языком на высоком уровне. В сложившейся ситуации особое значение

приобретает поиск и разработка эффективной методики обучения китайскому языку.

Наиболее важной и актуальной областью исследования в методике обучения китайскому языку является обучение китайскому иероглифическому письму. Иероглифическое письмо представляет собой чрезвычайно сложную систему письменности, ко-

торая отличается многоуровневой структурой. Совмещение идеографического и фонетического способов записи лексических единиц вызывает определенные трудности в обучении и предъявляет особые требования к организации процесса обучения.

Для выявления специфического характера связей между различными единицами внутри системы иероглифического письма необходимо рассмотреть каждый аспект иероглифического знака. В процессе обучения, по мнению О.А. Масловец, важно развивать у учащихся «иероглифическое «чутье», основываясь на причинно-следственной связи трёх составляющих иероглифа (звучания, написания, значения) и их составных элементов, то есть анализа и синтеза внутренней структуры, формы, сочетаемости каждого составного элемента» [3, с. 123]. Следовательно, одним из основных этапов обучения китайской иероглифической письменности является изучение ее внутренней системы, её элементов и их свойств.

Прежде чем перейти к характеристике форм простых и сложных иероглифических знаков, необходимо ознакомиться с простейшими графическими элементами – чертами.

Итак, важнейшим принципом организации единиц письма является принцип иерархичности. Минимальной структурной графической единицей иероглифа является *черта*. Специфика единиц исходного уровня состоит в том, что они, не являясь сами по себе знаковыми единицами, образуют форму единиц вышележащих уровней. Например, иероглиф 我 – ‘я’ составлен из 7 черт. Общее число черт в иероглифике в классификациях

разных авторов колеблется от 24 до 35 единиц.

При формировании знаков более сложного характера – иероглифов, простейшие графические элементы (черты) подчиняются определённым правилам последовательности написания. Выделяются четыре варианта пространственной соотнесенности черт между собой:

- 1) независимое расположение, например: 二, 六, 八;
- 2) соединение: 上, 工, 刀;
- 3) пересечение: 十, 九;
- 4) комплексный: 手, 木, 士.

Графема – это структурная единица китайской письменной системы, выполняющая смыслообразовательную и смысловозначительную функции, например, 冰 bīng ‘лед’, 草 cǎo ‘трава’.

В зависимости от выполняемых функций графемы могут классифицироваться как детерминативы и фонетики. В отечественной синологической традиции термин «детерминатив» также употребляется наряду с термином «ключ». Возможно, что термин «ключ» является метафорическим переводом китайского термина «部首», интерпретируемого как ‘ключ к пониманию’ всего знака.

А.Ф. Кондрашевский разделяет понятия графемы и ключа. Графема трактуется как знакообразующая основа иероглифа, а ключ – как элемент, способный «выступать в качестве тематических классификаторов иероглифов (в идеографических и фонографических знаках)» [1, с. 10].

Известный российский учёный А.Я. Шер в своей работе «Что нужно знать о китайской письменности» выделяет «ключевые знаки» и «краевые графемы». Под «ключевыми знаками»

рассматривается «какой-либо элемент простого иероглифа, не имеющий никакого смыслового значения, либо простой иероглиф в его полном (или упрощенном) написании, имеющий определённое смысловое значение». «Ключевой знак (простой иероглиф), являясь составной частью сложного иероглифа, выступает в роли смыслового показателя, указывая, к какой сфере относится слово, записываемое данным иероглифом» [4, с. 31]. Автор выделяет традиционные 214 ключевых знаков, из которых 47 «самостоятельно не выступают и используются только как элементы сложных иероглифов» [4, с. 31, 36–52]. Краевые графемы в интерпретации А.Я. Шер – это ключевые знаки, «которые являются основными смысловыми показателями» [4, с. 52]. Одни краевые графемы «выступают только в качестве смысловых показателей», другие – «только в качестве фонетических показателей», третьи «могут одновременно играть роль и смысловых и фонетических показателей, либо не являются ни смысловыми, ни фонетическими показателями» [4, с. 52–53, 57–59].

Китайская грамматологическая традиция также представляет большой список терминов, обозначающих семантически неделимую значимую часть иероглифа. Наиболее устойчивым является термин «部首». Выдающийся китайский ученый Сюй Шень выделяет 540 ключевых знаков (словарь «Шо вэнь цзе цзы») [5]. В дальнейшем в различных словарях количество ключей колебалось от 360 до 542. Принятая в 1983 г. «Сводная таблица ключей китайских письменных знаков» включает 201 знак. Детерминативы (ключи) при всей возможной дис-

куссионности отражают своеобразную модель «семантических кварков», формирующих не только единицы более высокого порядка – иероглифы, но и отражающие мировоззрение китайского этноса.

Фонетик – графема, передающая точный или приблизительный звукобуквенный стандарт фоноидеогаммы. Детерминативы и фонетики выражают наличие связей между иероглифами и способствуют категоризации материала в сознании обучаемых.

Базовой единицей китайской письменности является *логограмма* (иероглиф). Логограмма образует линейные синтагматические связи с одноуровневыми единицами и коррелирует с морфемами или словами китайского языка.

Говоря о проблеме обучения китайскому иероглифическому письму, необходимо рассмотреть вопрос о классификации китайских письменных знаков. На сегодняшний день существует несколько вариантов классификации китайских иероглифических знаков по их семиотическим типам. Наиболее распространенной в китайской грамматической традиции является модель «шести категорий» в трактовке выдающегося грамматолога Сюй Шеня. Шесть категорий китайских письменных знаков распределяются следующим образом: изобразительная категория, указательная категория, идеографическая категория, фоноидеографическая категория, видоизмененная категория и заимствованная категория.

В словаре «Шо вэнь цзе цзы» («说文解字») – «Объяснение простых письменных знаков и анализ сложных письменных знаков» Сюй Шень опре-

деляет изобразительную категорию как рисунки тех предметов, которые они обозначают. К таковым относятся иероглифы 日 rì 'солнце' и 月 yuè 'луна'. По своей сути это пиктограммы – изображение предмета или описание некоторого объективно существующего предмета. Анализ лексики, обозначаемой пиктограммами, позволяет сделать вывод, что в подавляющем большинстве она относится к основному словарному фонду и имеет весьма древнее происхождение. Форма пиктограммы, являясь схематическим изображением предмета, тем самым указывает на значение слова, которым называется данный предмет или явление. Знаки изобразительной категории, являясь первоначальными в эволюции системы китайской письменности, являются наиболее глубинными формами мировидения китайцев как этнокультурной общности.

Знаки указательной категории наглядно передают обозначаемые понятия. Например, 一 yī 'один', 二 èr 'два', 三 sān 'три', 上 shàng 'вверх', 下 xià 'вниз'. Различимость значения с первого взгляда сближает знаки указательной категории со знаками изобразительной категории, а возможность понять смысл после внимательного рассмотрения – со знаками идеографической категории. Графические элементы, используемые в знаках указательной категории, находятся в числе важных признаков, которые отличают один иероглиф от другого.

Знаки идеографической категории представляют собой знаки-образы, однако их отличие от знаков изобразительной категории состоит в том, что изобразительные знаки – это простые, а идеограммы – сложные изображения.

Выделяется семь разновидностей идеографических знаков:

1. Объединение нескольких одинаковых графических элементов: например, 林 lín 'лес' – два знака 木 mù 'дерево'.

2. Объединение двух и более различных пиктографических элементов: например, 巢 sào 'пение птиц'. В словаре «Шо взнь цзе цзы»: «Пение стаи птиц состоит из 品 pǐn 'три рта' на знаке 木 mù 'дерево'».

3. Объединение двух или более иероглифов, поясняющих значение иероглифа в целом: например, 耷 dā 'свисать' (как большие уши), 劣 liè 'слабый' (мало силы), 套 tào 'футляр' (большой и длинный), 楞 léng 'прямоугольный брус' (четыре угла и дерево).

4. Идеография с помощью непиктографических образов: например, 尖 jiān 'острый' (сверху маленький, внизу большой), 明 míng 'светлый' (солнце и луна).

5. Добавление или исключение черт: например, 甩 shuǎi 'бросать' – графический вариант знака 摔 shuāi 'бросать, падать'. Знак 甩 shuǎi означает 'выбрасывать ненужные вещи'. При создании этого знака в знаке 用 yòng 'пользоваться, нужный' была отогнута вправо центральная вертикальная черта, чтобы изобразить значение 'ненужный, бросить'.

6. Обратное написание знака: например, 乏 fá 'недостаток' является обратным начертанием знака 正 zhèng 'правильный'. Знак 匹 pǐ 'нельзя' представляет собой обратное начертание знака 可 kě 'можно'.

7. Образование производных знаков: например, 凸 tū 'выпуклый', 凹 āo 'вогнутый' образованы от знака 凵 kǔ.

Основной структурный тип знаков-идеограмм – это соединение двух пиктографических элементов. Такой способ их образования повышает частоту употребления знаков изобразительной категории. Таким образом, благодаря всевозможным линейным соединениям знаки-пиктограммы весьма существенно расширили свою роль как средство письма. Формы соединения были весьма многообразны, поэтому количество новых знаков, образованных подобным образом, оказалось гораздо больше, чем число первоначальных простых знаков. С другой стороны, знаков идеографической категории намного меньше, чем знаков фоноидеографической категории. Причина такого количественного распределения состоит в том, что знаки фоноидеографической категории содержат фонетический компонент и этот фонетический компонент имеет бесспорные преимущества над всеми остальными способами образования иероглифов.

Фоноидеографическая категория занимает самое большое место среди шести категорий иероглифических знаков. В настоящее время свыше 80 % логограмм китайской письменности включает в свой состав фонетический компонент. Это объясняется не только тем, что среди знаков, появившихся в последующие эпохи, было мало нефонетических, но также и тем, что структура фонетических знаков оказалась самой удачной. Все фонетические компоненты выполняют семантическую функцию и участвуют в формировании значения письменного знака.

Знаки данной категории состоят из двух частей – смысловой (детермина-

тив) и звуковой. Сам по себе термин 形声 (xíngshēng) ‘синшэн’ означает, что иероглифы этого класса состоят из частей, представляющих смысл и звучание обозначаемого слова. Как смысловая, так и фонетическая часть основаны на пиктограммах.

Существует две разновидности детерминативов.

1. Детерминатив, указывающий на принадлежность к определенной категории: например, 橘 jú ‘мандарин’. Стоит из 木 mù ‘дерево’, а звучит как 橘 jú. Соответствующее слово имеет отношение к дереву и обозначает один из видов деревьев.

2. Детерминатив, указывающий на значение иероглифического знака: например, 乔 qiáo ‘высокий’. Данный иероглифический знак состоит из усечённого знака 高 gāo ‘высокий’, а звучит как 天 yāo.

Графические элементы, указывающие на принадлежность слова к определённому классу, одинаковы во всех случаях своего употребления. Например, все иероглифы, содержащие детерминатив 马 mǎ ‘лошадь’, обозначают слова, имеющие отношение к лошадям, а содержащие детерминатив 土 tǔ ‘земля’ – к земле. Однако тождество смысловых графических элементов не означает тождества значений данных иероглифов. Почти все знаки с одинаковой смысловой частью имеют различное значение. Например, знаки с детерминативом, выраженным графическим элементом 火 huǒ ‘огонь’, имеют отношение к огню, но эти иероглифические знаки не обязательно будут синонимичны.

Фонетический компонент является важной составляющей сложного знака фоноидеографической категории. Рас-

смотрим вопрос о позиционных вариантах данного компонента.

Что касается общей структуры знаков китайского письма, то фонетическая часть не имеет определённого места в её структуре, хотя следует заметить, что большинство знаков построено по принципу «слева детерминатив (ключ), справа фонетическая часть». Эта позиция рассматривается как наиболее употребительная. Например, простой знак 方 fāng в правой позиции употребляется в составе таких иероглифических знаков, как 仿, 坊, 妨, 沔, 昉 и т.д. Возможно также расположение фонетического компонента в левой позиции (放), в нижней (房), в верхней (墜), во внутренней (做) и во внешней (问).

При анализе знаков с разными детерминативами можно увидеть, что в знаках со смысловыми частями 竹 zhú 'бамбук', 宀 mián 'крыша', 草 cǎo 'трава' фонетическая часть находится всегда внизу. Знаки с детерминативом 皿 mǐn 'сосуд' всегда имеют фонетическую часть наверху. В иероглифических знаках с детерминативом 木 mù 'дерево', 土 tǔ 'земля', 水 shuǐ 'вода' фонетический компонент располагается в правой позиции, если ось симметрии этих знаков вертикальна и в верхней позиции, если ось симметрии горизонтальна.

Знаки видоизмененной категории принадлежат к одному смысловому классу, они похожи и одинаковы по значению и поэтому взаимозаменяемы. Например, иероглифы 老 lǎo 'старый' и 考 kǎo 'предок'.

Знаки заимствованной категории представляют собой такие знаки китайской письменности, которые были созданы для обозначения одних слов и

фактически используются для обозначения других. Отличие знаков заимствованной категории от иероглифов других традиционных категорий состоит в том, что заимствование знака не создаёт новой единицы китайского письма – речь идёт только о том, чтобы заимствовать знак с целью использовать его для какого-либо слова, чтение которого совпадает с чтением заимствованного знака.

Знаки заимствованной категории являются, на наш взгляд, примером омографии как процесса эволюции значения иероглифического знака. Это явление вполне закономерно, так как если бы для каждого слова нужно было бы создавать особый письменный знак, то такой знак неизбежно оказался бы слишком сложным. Таким образом возник новый, практичный способ образования иероглифических знаков – воспользоваться имеющимися знаками с одинаковым звучанием. Если в языке имеется некоторое слово, однако на письме отсутствует иероглиф для его обозначения, то в соответствии с его произношением следует подобрать одинаково звучащий знак для того, чтобы «обозначить предмет». Например, иероглиф 自 zì 'сам' (изначально – 'нос'), 难 nán 'трудный' (изначально – 'птица').

Рассмотрев классификацию китайских письменных знаков Сюй Шеня, необходимо отметить, что данная модель классификации является достаточно устойчивой и актуальной, так как наиболее полно отражает характер отношений между различными единицами китайской языковой системы.

В первой половине прошлого века китайский грамматолог Тан Лань предложил трёхкомпонентную мо-

дель классификации, которая включала пиктограммы, идеограммы и фоноидеограммы. В трактовке Тан Ланя пиктограммы представляют собой письменные знаки, графическое изображение которых непосредственно вызывает ассоциации с денотатом. Идеограммы являются частью изобразительных письменных знаков, но их значение не вытекает прямо из их графической формы, а всегда несколько метафорично. Фоноидеограммы – это знаки, имеющие в своем составе фонетический элемент, который определяет звучание обозначаемого слова [6]. Данные компоненты, по мнению учёного, представляют собой триаду, которая служит основой для его классификации. Анализируя классификацию Тан Ланя, следует заметить, что утверждение автора о единстве пиктографического, идеографического и фонографического компонентов, не совсем полно отражает все многообразие китайских письменных знаков, которые могут содержать в себе разные по составу триады.

В отечественной синологии вопрос о классификации иероглифических знаков отдельно не рассматривался. В настоящее время используются как шестисоставная классификация иероглифов, так и трёхсоставная. В.М. Солнцев в статье «Китайское письмо» в Лингвистическом словаре пишет: «Китайская традиция различает 6 категорий иероглифов, которые ныне сводятся к трём группам: 1) пиктограммы и идеограммы... 2) фонограммы... и 3) “заимствованные” иероглифы» [2, с. 226].

Таким образом, рассмотрев структуру китайского письма и классификационные признаки китайских пись-

менных знаков, мы можем сделать вывод, что иероглифические единицы связаны между собой в систему с помощью графических элементов, соотносящихся с определённым значением или звуковым произношением. В рамках методики обучения китайскому языку, полагаем, что методический прием на основе анализа структурных элементов иероглифических знаков, а также выявление возможностей их классификации способствует овладению и запоминанию иероглифического знака в комплексе, помогает развитию у студентов навыка прогнозирования семантики и чтения иероглифа и существенно повышает уровень усвоения языкового материала.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кондрашевский А.Ф. Практический курс китайского языка. Пособие по иероглифике. Ч. 1. М., 1999. 150 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990. 685 с.
3. Масловец О.А. Методика обучения китайскому языку в средней школе. М., 2012. 184 с.
4. Шер А.Я. Что нужно знать о китайской письменности. М., 1968. 211 с.
5. 说文解字/许慎. — 北京, 中华书籍出版, 1992. — 126页 / Сюй Шень. Объяснение простых письменных знаков и анализ составных иероглифов. Пекин, 1992. 126 с.
6. 中国文字学/唐兰撰. — 上海:上海古籍出版社, 2005. — 155页 / Тан Лань. Китайская грамматология. Шанхай, 2005. 155 с.

УДК 37.016:811.161.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-87-91

Ло Худе*Сианьский нефтяной университет (Китайская Народная Республика)***СРЕДСТВА И СПОСОБЫ УСИЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Аннотация. В статье рассмотрены средства и способы усиления мотивации учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному. Показана важность мотивации, представлены конкретные способы её усиления. Среди существующих сегодня методик преподавания русского языка иностранным студентам наиболее эффективными оказались игры на русском языке, прослушивание музыки, чтение русских стихов и сказок, просмотр фильмов. На примере урока из китайского учебника по русскому языку наглядно продемонстрировано практическое применение описанных средств и способов усиления мотивации учащихся на занятиях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мотивация, игры, музыка, стихи, песни, сказки, фильм.

Luo hu die*Xian's Oil University, People's Republic of China***MEANS AND METHODS OF IMPROVING LEARNERS' MOTIVATION
AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. The article presents the means and methods of improving learners' motivation at the lessons of Russian as a foreign language. The importance of motivation is indicated, as well as the concrete methods of its improvement. Among the existing present-day methodologies of teaching Russian to foreign students the most effective ones turned out to be: playing games in Russian, listening to music, reading poems and fairy tales, and watching films. On the example of the lesson from a Chinese textbook of Russian the practical use of the described means and methods of improving learners' motivation in class are visually showed.

Key words: Russian as a foreign language, motivation, games, music, poems, songs, fairy tales, film.

Мотивация является внутренней психологической характеристикой личности, которая находит выражение в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности. Учебно-познавательная мотивация учащихся – это их деятельностный подход к учёбе, реализация желания

хорошо учиться. В процессе обучения надо создать такие условия, при которых появятся внутренние побуждения к учению. У учащихся мотивы овладения русским языком – это главные источники энергии в процессе обучения русскому языку [1].

Мотивы, которые формируются в ходе активной учебной деятельности,

играют важную роль во время обучения. На практике учащиеся изучают русский язык по разным причинам, и иногда у них нет настоящего желания и мотива его изучать. Часто возникает вопрос о низком уровне сформированности мотивации учащихся к учебной деятельности. При обучении русскому языку преподаватели должны как можно чаще применять разные средства поддержания мотивации учащихся, иначе интерес к занятиям может быстро угаснуть, особенно на начальном этапе обучения, при этом вопрос о мотивации имеет особую важность, так как основы умений и желания изучать русский язык закладываются в самом начале.

Методисты предлагают много средств усиления мотивации учащихся. Исследования и опыт показывают, что игры, песни, стихи, музыка, сказка и фильмы включают в себе богатые ресурсы для повышения эффективности методики и технологий обучения русскому языку. Эти формы работы мотивируют деятельность, при которой речь является средством достижения реальной цели и поддерживают интерес к самому русскому языку.

Игры в учебном процессе очень полезны для формирования умений и навыков творческой, мыслительной, познавательной деятельности у учащихся. Игровые задания на занятиях способствуют тому, что учащиеся усваивают знания и приобретают речевой опыт не по принуждению, а естественным путём, в соответствии с собственными желаниями и потребностями. В непринуждённой и весёлой атмосфере игры формируют у учащихся коммуникативно-познавательные умения, развивают их критическое

мышление и культуру полемики, активизируют речевую деятельность [2]. Преимущество игр на занятиях состоит в том, что они позволяют обеспечить многократное повторение языкового и речевого материала. В процессе игры повторение становится интереснее для учащихся.

Знакомство с литературным наследием и культурными ценностями страны изучаемого языка является одним из важных способов овладения языком. Музыка, стихи, песни, сказки включают в себя мелодию, ритм, рифму, поэтому проникают в глубины сознания, вызывают различные эмоции, которые влияют на формирование положительных чувств, развивают воображение. Работа с песнями, стихами выполняет ещё воспитательные и развивающие задачи, способствует совершенствованию навыков произношения, позволяет достичь точности в артикуляции, ритмике и интонации, углубляет знания по русскому языку, обогащает духовный мир учащихся, расширяет их словарный запас, помогает лучше усвоить лексический и грамматический материал, прививает любовь к поэзии страны изучаемого языка, учит видеть красоту природы и человеческих чувств.

В обучении русскому языку фильмы помогают создать языковую среду в учебных условиях и предлагают множество реальных ситуаций для общения. Фильм стимулирует учащихся к общению на иностранном языке, учебно-поисковой и творческой деятельности. Одним из главных достоинств художественного фильма является обилие в нём лингвострановедческого материала, который сам по себе является эффективным средством моти-

вазии. Другим достоинством фильма является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся, что позволяет более ярко и объёмно передать информацию.

Теперь на примере урока № 11 китайского учебника по русскому языку «Восток» покажем, каким образом можно использовать игры, песни, музыку в реальном процессе обучения.

Учебник представляет собой интенсивный коммуникативный курс русского языка для филологов. Этот учебник используется в качестве основного учебника на начальном этапе обучения русскому языку на языковых курсах в китайской аудитории. Урок № 11 состоит из трёх частей: диалога, текста и упражнений.

Диалог «В театре»:

– Извините, вы говорите по-русски?

– Да, немного.

– А где вы изучали русский язык?

– В университете в Пекине.

– А что вы изучаете здесь в Москве?

– Русскую литературу и русское искусство. А вы?

– Русскую народную музыку. А вы видели раньше русский балет?

– Да, видел в Пекине.

– А сейчас вы будете смотреть русский балет в Москве. Вы любите русскую музыку?

– Да, очень.

Текст «Ван Лань и её друзья»:

Ван Лань – студентка. Сейчас она живёт в Москве и учится в университете. Она учится на филологическом факультете не первом курсе. Ван Лань изучает русский язык, русскую литературу, историю и другие предметы.

Её семья живёт в Китае, в городе Циндао. Отец – инженер. Он работает в известной фирме «Haier». Мать – детский врач. Она работает в поликлинике.

Ван Лань очень любит искусство. Недавно она и её русские друзья Борис и Нина были на Московском международном кинофестивале. Они смотрели русские и иностранные фильмы. На кинофестивале Ван Лань встретила английского журналиста. Этот журналист хорошо говорит по-русски. Он изучал русский язык в Лондоне и в Москве.

В свободное время Ван Лань и её русские друзья часто отдыхают вместе. Они гуляют, слушают музыку, танцуют, посещают выставки. Завтра они будут смотреть балет в Большом театре. Ван Лань очень любит Москву. Она думает, что Москва – это красивый и интересный город [6].

После работы над диалогом можно показать 2–3 минутный фрагмент балета «Лебединое озеро». Одна из основных задач такого показа – вызвать определённые эмоции (эстетическую мотивацию) у студентов, а также поддержать их интерес к русскому искусству. Другая задача заключается в том, чтобы студенты получают новые страноведческие знания.

Далее можно предложить студентам разучить один куплет из песни «Балет», которая входит в репертуар Аллы Пугачёвой. Необходимо дать студентам послушать песню целиком, а затем разучить на слух, стоя в кругу, второй куплет песни.

Текст куплета:

Балет, балет, как хорошо с тобой парить,

И всё понятно, и не надо говорить.

Не надо слов пустых, не надо лишних фраз –

Всё объяснит кружение рук, движение глаз.

Разучивание слов можно сопровождать жестами. Использование песни даёт возможность студентам отдохнуть, сменить вид деятельности. Рифма и музыка помогают запоминанию слов и речевых образцов.

Затем необходимо сочетать диалог и текст с упражнением 29 (Что вы знаете о русском искусстве?) и проводить игру «Кто больше...». Группа делится на две команды. Преподаватель с помощью вопроса задаёт тему игры. Тема № 1: «Какие виды искусства вы знаете?» Здесь требуется, чтобы студенты заранее дома повторили названия видов искусства: архитектура, балет, музыка, живопись и т.д. Тема № 2: «Кто знает больше названий профессий?» Члены команд по очереди называют слова в соответствии с заданной темой. Повторение слова не допускается. Цель этого игрового задания – тренировка, повторение и закрепление лексического и страноведческого материала.

Используя игру «Снежный ком», продолжаем усваивать знания о русском искусстве. Это упражнение способствует активизации и пополнению лексического запаса студентов и тренировке кратковременной памяти, в то же время оно полезно для повторения грамматической формы (на этом уроке студенты изучают винительный падеж имен существительных и имен прилагательных) [3].

Сочетая диалог и текст с упражнением 30 (Что вы делаете в свободное время?), мы проводим несколько игр.

1) Используем «Пары слов». Например, можно приготовить карточки (в зависимости от количества студентов), на которых написано по одному слову. Студенты выбирают карточку, потом быстро составляют пары слов (здесь много вариантов, например, на карточках написаны антонимы: *молодой, рано, весело, поздно, старый, грустно* и т.п. или на карточке представлены части слов: *строи, дирек, тор, эконом, ист, тель*) [5].

2) После проведения этой игры студенты задают вопросы друг другу: Сколько человек у вас в семье? Кто они? Где они работают? Что они делают в свободное время?

3) Используя игру «Снежный ком», продолжаем усваивать знания о том, как люди проводят свободное время. Преподаватель предъявляет студентам модель фразы «В свободное время я читаю». Первый студент (Саша) произносит эту фразу и добавляет свой компонент, например, «В свободное время преподаватель читает, я пою песни». Следующая студентка (Анна) продолжает игру, повторяя всё ранее сказанное и продолжая фразу по модели: «В свободное время преподаватель читает, Саша поёт песни, я слушаю музыку» и т.д. В конце концов, все студенты хором повторяют целые предложения. Эта игра полезна для закрепления и повторения лексики [4].

На последней странице урока № 11 представлена картина очень известного русского художника А.К. Саврасова «Грачи прилетели». Здесь можно использовать два варианта игры.

1) Вариант № 1: игра «Расскажем, что видим». Группа делится на команды. Команды смотрят на картину. Члены команд по очереди произносят

предложения, описывающие эту картину. (Каждый студент за один ход говорит одно предложение):

2) Вариант № 2: игра «Будь внимательным». Преподаватель предлагает вниманию студентов эту картину и просит их рассмотреть её в течение 2–3 мин. После этого преподаватель просит студентов закрыть картину, и называть предметы, которые они запомнили (деревья, снег, вода, домик, воздух, облака, птица, церковь, гнездо).

Эти игры не только полезны для закрепления и повторения лексики и тренировки внимания у студентов, но и доставляют удовольствие студентам, закладывают основу для развития мотивации.

Ролевая игра. Группа делится на несколько команд, каждая команда состоит из 2–6 человек (это Ван Лань, отец Ван Лань, мать Ван Лань, Борис, Нина, английский журналист). Каждая команда выступает перед студентами. Команды получают задания на карточках. Например: семья Ван Лань обсуждает её письмо, где Ван Лань рассказывает, как она проводит свободное время. В диалоге должно быть 6–8 реплик.

Каждый преподаватель стремится сделать свои уроки творческими и занимательными, чтобы желание и интерес учащихся, которые только приступили к занятиям иностранным языком, не угасли в последующие годы. Задача преподавателя – добиться того, чтобы этот интерес был постоянным и устойчивым. Использование указанных методов и приемов является действенным в том случае, если у учащихся интерес к изучению иностранного языка снижается. Подобные занятия

позволяют вызвать познавательный интерес, разбудить обучаемых духовно, а там, где интерес, там и успех.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2005. 131 с.
2. Битехтина Н.Б. Игровые задания в обучении русскому языку как неродному // Тексты лекций и образцы уроков (для зарубежных преподавателей русского языка). М., 2011. С. 23–61.
3. Виноградова Н.В. Особенности обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе // Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2004. С. 253–263.
4. Виноградова Н.В. Игры на уроке русского языка как иностранного в школе на начальном этапе обучения // Тексты лекций и образцы уроков (для зарубежных преподавателей русского языка). М., 2011. С. 151–160.
5. Штельтер О. В этой маленькой корзинке... Игры на уроке русского языка. СПб., 2004. 80 с.
6. 史铁强 主编, 《东方大学俄语(新版)1》, 外语教学与研究出版社, 2009年(Ши Тецянь. Русский язык «Восток» 1. Пекин, 2009. С. 110–125.)

УДК 796.078

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-92-96

Лопухина А.С.*Вологодский государственный университет***ВИЗУАЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»**

Аннотация. Рассматривается вопрос восприятия учебного материала теоретического раздела предмета «Физическая культура» не в традиционной аудиальной форме, а на основе визуального восприятия с использованием инновационных форм обучения, в частности мультимедиа технологий. Визуальная информация основывается на зрительных чувствах, с помощью которых полученная информация воспринимается обучающимися. Мультимедийная технология обладает большим эмоциональным зарядом для школьников и активно включает их в учебно-практическую работу, помогает получать разнообразный теоретический материал учебной информации.

Ключевые слова: визуальное восприятие, мультимедиа технологии, активные методы обучения.

A. Lopukhina*Vologda State University***VISUAL COMPONENTS OF TEACHING SCHOOLCHILDREN
“PHYSICAL CULTURE”**

Abstract. The question of perception of the training material of the theoretical section of the subject "Physical Culture" not in a traditional audio form, but on the basis of visual perception with use of the innovative forms of education, in particular multimedia technologies is considered. Visual multimedia information is based on visual feelings by means of which the received information is perceived by students. The multimedia technology ensures students with great emotional charge and actively involves them into educational and practical activities, helps to receive various theoretical material of educational information.

Key words: visual perception, multimedia technologies, active methods of training.

Реализация качественной системы образования и образовательной деятельности связана с разрешением ряда противоречий [1]. Это могут быть противоречия между традиционными формами образовательной практики и изменениями, происходящими в социально-экономической среде, окружающей об-

разовательные организации, например: противоречие между визуально ориентированной информационной средой, под воздействием которой человек сегодня находится чуть ли не с самого момента своего рождения, и школой, которая по-прежнему ориентирована на большие объёмы информации, получаемой через чтение разнообразных текстов.

© Лопухина А. С., 2015.

Одним из способов разрешения данных противоречий является изменение подходов к обучающему процессу. Основой становится не монологическое освоение предметных знаний и навыков, а универсальные способы работы с информацией, текстами, задачами. Для этого требуется изменение самого формата учебного занятия. Сам процесс обучения должен становиться для ученика и учителя образовательной ситуацией.

Новым способом организации образовательного процесса школьников по предмету «Физическая культура» может являться обучающий процесс, организованный не на традиционной аудиальной составляющей восприятия тематического содержания предмета, а на инновационной составляющей визуального восприятия, при помощи мультимедиа технологий.

Мультимедиа является смешанной технологической прогрессией, и благодаря сопряженному воздействию на потребителя визуальной информацией мультимедийные средства обладают большим эмоциональным зарядом и активно включаются в образовательный процесс [2]. Благодаря видеопрезентациям, компьютерной графике и анимации открываются широкие возможности для различных видов деятельности, прежде всего для творчества [3].

Мультимедиа означает спектр информационных технологий, с целью наиболее эффективного воздействия на обучающегося, ставшего одновременно и зрителем и исполнителем.

Современные мультимедийные ресурсы помогают структурировать время на уроке, это заключается в том, чтобы направить школьников к полу-

чению нужной информации, которая развивает у них аналитическое и творческое мышление [1].

Мультимедиа технология активно применяется в обучении и при её использовании создаются условия формирования познавательной мотивации обучающихся, преобразуя его из пассивного слушателя в активного участника образовательного процесса. В основе активного обучения лежит принцип непосредственного участия, который обязывает учителя сделать каждого обучающегося участником образовательного процесса, ведущим поиск путей и способов решения, изучаемых проблем. Т.И. Зайцева, О.Ю. Смирнова [2] указывают, что при активном восприятии информации с использованием мультимедиа технологий школьники могут удерживать в памяти 80 % того, что говорили сами и 90 % того, что делали сами.

Использование визуальных составляющих в обучающем процессе школьников предмету «Физическая культура» на основе мультимедиа технологий позволяет реализовать требования теоретического и практического разделов учебной программы предмета. Такой способ обучения теоретической составляющей предмета более эффективен по сравнению с традиционными методами и средствами, так как способствуют росту интереса обучающихся к содержанию теоретического материала.

При использовании мультимедийных ресурсов на занятиях по физической культуре учитель получает возможность легко менять формы учебного взаимодействия с обучающимися, а также применять новые способы субъект-субъектного взаи-

модействия. Мультимедиа технологии позволяют сделать обучающегося не только созерцателем готового учебного материала, но и участником его создания, преобразования, оперативного использования.

Уроки физической культуры включают большой объём теоретического материала, на который выделяется минимальное количество часов, поэтому использование мультимедийных презентаций позволяет значительно повысить производительность обучения, так как одновременно задействованы зрительный и слуховой каналы восприятия.

С целью проверки эффективности визуальных составляющих в процессе обучения школьников предмету «Физическая культура» нами было проведено научное педагогическое исследование с применением мультимедиа технологий. В исследование приняли участие 166 обучающихся начального, среднего и старшего школьного звена общеобразовательной организации города Вологды.

Процесс обучения традиционно проводился в спортивном зале школы, но при использовании на уроке мультимедиа проектора и экрана. В организацию урока входил показ учителем изучаемого материала в форме видеоролика или анимационной графики. При просмотре слайдов учитель предлагал обратить внимание учеников на отдельные элементы техники выполнения упражнения. Затем ученикам предлагалось выполнить увиденные упражнения самостоятельно в зале, работая по необходимости в шеренгах, колоннах или в группах, как это предусмотрено учебным материалом. Ученик, не справляющийся с задани-

ем, мог подойти к экрану и повторить слайдовый просмотр, после чего снова включался в практическую работу. В заключительной части урока ученикам предлагалось ответить на тестовые вопросы, которые тоже использовались в мультимедиапоказе.

Для обоснования целесообразности применения мультимедиа технологий в физкультурно-образовательном процессе школьников нами было проведено контрольное тестирование физической и теоретической подготовленности респондентов до и после педагогического исследования, которые мы обработали при помощи метода математической статистики по критерию хи-квадрат (χ^2). Полученные нами результаты следующие:

– в начальном школьном звене:

до эксперимента

$\chi^2_{\text{наб.}} (0,07) < \chi^2_{\text{крит.}} (3,8)$ (неравенство – случайное), –

по формуле мы видим, что на начало педагогического эксперимента получается неравенство – $\chi^2_{\text{наб.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$ ($0,07 < 3,8$), что означает распределение полученных результатов случайное, и, следовательно, нельзя говорить об эффективности той или иной методики обучения респондентов начального школьного звена;

после эксперимента

$\chi^2_{\text{наб.}} (7,1) > \chi^2_{\text{крит.}} (3,8)$ (неравенство – неслучайное), –

по окончанию эксперимента получаем неравенство – $\chi^2_{\text{наб.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ ($7,1 > 3,8$), это указывает на неслучайное распределение полученных результатов, и, следовательно, есть основания говорить об эффективности предложенного нами механизма обучения респондентов экспериментальной группы начального школьного

звена с применением мультимедиа технологий;

– результаты в среднем школьном звене:

до эксперимента

$\chi^2_{\text{наб.}} (0,07) < \chi^2_{\text{крит.}} (3,8)$ (неравенство – случайное), –

по формуле мы видим, что на начало педагогического эксперимента получается неравенство – $\chi^2_{\text{наб.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$ ($0,07 < 3,8$), что означает распределение полученных результатов случайное, и, следовательно, нельзя говорить об эффективности той или иной методики обучения респондентов среднего школьного звена.

после эксперимента

$\chi^2_{\text{наб.}} (5,2) > \chi^2_{\text{крит.}} (3,8)$ (неравенство – неслучайное), –

по окончании эксперимента получаем неравенство – $\chi^2_{\text{наб.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ ($5,2 > 3,8$), указывающее на неслучайное распределение полученных результатов, и, следовательно, есть основания говорить об эффективности предложенного нами механизма обучения респондентов экспериментальной группы среднего школьного звена с применением мультимедиа технологий;

– результаты в старшем школьном звене:

до эксперимента

$\chi^2_{\text{наб.}} (0,09) < \chi^2_{\text{крит.}} (3,8)$ (неравенство – случайное), –

по формуле мы видим, что на начало педагогического эксперимента получается неравенство – $\chi^2_{\text{наб.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$ ($0,09 < 3,8$), что означает распределение полученных результатов случайное, и, следовательно, нельзя говорить об эффективности той или иной методики обучения респондентов старшего школьного звена;

после эксперимента

$\chi^2_{\text{наб.}} (5,9) > \chi^2_{\text{крит.}} (3,8)$ (неравенство – неслучайное), –

по окончании эксперимента получаем неравенство – $\chi^2_{\text{наб.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ ($5,9 > 3,8$); это указывает на неслучайное распределение полученных результатов, и, следовательно, есть основания говорить об эффективности предложенного нами механизма обучения респондентов экспериментальной группы старшего школьного звена по мультимедиа технологиям.

Полученные нами результаты респондентов контрольной группы указывают на незначительные изменения уровня теоретической и физической подготовленности школьников, возможно, это связано с недостаточным воздействием традиционных форм обучения (слухового восприятия), на мотивационное отношение респондентов к уроку физической культуры, что, несомненно, является проблемной причиной низкой активной позиции к физкультурно-спортивной деятельности.

Итак, в модернизации системы физического воспитания школьников новые современные обучающие технологии являются эффективным средством, улучшающим качество усвоения школьниками программного содержания предмета «Физическая культура». Благодаря проведённому нами педагогическому исследованию использования мультимедиа технологий на уроках физической культуры, можно сказать, что у обучающихся в экспериментальной группе вырос ценностный интерес к уроку. Это доказано повышением уровня результатов их физической и теоретической подготовленности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богданов В.М., Пономарёв В.С., Соловов А.В. Образование в области физической культуры с помощью компьютерных технологий // Тезисы докладов междунар. конф. ЮНЕСКО «Образование взрослых – шаг России в XXI век (импульс V Гамбургской конференции по образованию взрослых)». Нижний Новгород, 1999. Ч. 2. С. 93–94.
2. Зайцева Т.И., Смирнова О.Ю. Информационные технологии в образовании. М., 2000. 256 с.
3. Хасин Л.А., Бурьян С.Б., Минков С.В., Рафалович А.Б. Информатизация отрасли «Физическая культура и спорт» и перспектива технологии (сообщение второе) // Теория и практика физической культуры. М., 1996. № 10. С. 41–45.

УДК 37.016:811.111.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-97-105

Полякова М.Д.*Московский государственный областной университет***ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ**

Аннотация. В статье отражены авторские методические рекомендации по использованию деловых игр на занятиях английского языка. Объясняется актуальность данной технологии на сегодняшний день, рассматриваются виды деловых игр, а также обсуждаются основные правила их проведения со студентами на примере обучения ведению переговоров. В ходе рекомендаций даётся необходимая языковая и социокультурная информация по данной теме. Основная проблема статьи – как научить русских студентов эффективно использовать английский язык в их будущей трудовой деятельности. Статья демонстрирует новую технологию в преподавании английского языка посредством моделирования профессиональной деятельности, что поможет студентам работать в новых условиях современного общества.

Ключевые слова: английский язык, профессиональная деятельность, языковой материал, ситуация общения, функция, этап, деловая игра.

M. Polyakova*Moscow State Regional University***THE USE OF PROFESSIONALLY-ORIENTED LANGUAGE GAMES WHILE
TEACHING ENGLISH AT NON-LINGUISTIC FACULTIES OF UNIVERSITIES**

Abstract. The article presents the methodological guidelines for organizing professionally-oriented language games while teaching English. The present-day topicality of this technology is explained, the types of professionally-oriented language games are given. The basic rules of organizing such games with the example of negotiating techniques training are considered. The recommendations are supplied with the linguistic and sociocultural information on the subject. The main problem the article focuses on is the methodology of teaching Russian students to use English effectively in their future working activities. The article demonstrates the new technology in teaching English for special purposes by modeling the professional activity. Such technology will help students in adapting to the new conditions of the modern society.

Key words: English, professional activities, language material, situation of communication, function, stage, professionally-oriented language game.

Одна из задач преподавателя вуза – это создание положительной мотивации у студентов. Особенно важно это понимать при работе со студен-

тами неязыковых специальностей, так как иностранный язык не является для них профилирующим предметом, как, например, для студентов-лингвистов. Для того чтобы правильно и

качественно организовать работу на занятиях, заинтересовать студентов в изучении иностранного языка, преподаватель должен уметь применять разные методические техники, одна из которых – проведение деловых игр. Данный вид работы даёт возможность развить языковые навыки студентов, а также применить их в ситуациях профессионального общения.

Разработкой и применением деловых игр для учащихся занимались Б.Т. Лихачёв, Л.С. Выготский, Г.К. Селевко, В.Я. Платов и другие.

В работах Г.С. Абрамовой, В.А. Степановича, И.В. Кулешовой, В.Г. Алапьевой рассматривается идея о том, что деловая игра является как формой, так и методом обучения учащихся, в которой моделируется предметный и социальный аспекты содержания профессиональной деятельности. Потому что именно форма активного обучения – это первый шаг к любознательности.

Л.С. Выготский, В.Я. Платов, Д.Б. Эльконин и другие утверждали, что деловая игра выступает как педагогическое средство и активная форма обучения, которая формирует учебную деятельность и отрабатывает профессиональные умения и навыки.

Идею о том, что деловая игра является средством развития не только профессиональных умений и навыков, но и профессионального творческого мышления, в ходе которой студенты приобретают способность анализировать специфические ситуации и решать для себя новые задачи, прослеживается в работе Е.А. Хруцкого.

Впервые деловая игра была разработана и проведена в СССР в 1932 г. М.М. Бирштейном. В 1938 г. игру в

СССР постигла участь ряда научных направлений – она была запрещена. Их второе рождение произошло только в 60-х годах, после того как появились первые деловые игры в США (1956., Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грэм, Г. Дюпюи, Р. Дьюк, Р. Прюдом и др.). В настоящее время они используются в учебном процессе школ, вузов как педагогическая технология или один из методов активного обучения. Во всех случаях присутствует «двуплановость деловой игры» и решаются не только игровые или профессиональные задачи, но одновременно происходит обучение и воспитание участников.

«Известны три аспекта в обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку в профессиональных целях. Первый – обучение чтению и пониманию иноязычной научно-технической литературы. Второй – обучение технике написания на иностранном языке текстов докладов, научных статей. Третий аспект связан с обучением иноязычному монологическому высказыванию с целью устного представления результатов и их обсуждения в профессионально-подготовленной среде – конференциях, симпозиумах» [2, с. 45].

Помимо монологических высказываний, важнейшее направление лингводидактики межкультурного общения – риторическая эффективность речевого взаимодействия с деловыми партнёрами. При том, что в наше время многие студенты-неязыковеды приходят в вузы, достаточно свободно владея иностранным(-и) языком(-ами), обращает на себя внимание гораздо менее развитая способность к эффективной коммуникативной деятельности в ситуациях, имитирующих

бизнес-общение. Это ставит перед преподавателями нелёгкую задачу формировать у студентов коммуникативную компетенцию не просто как комплекс знаний, умений и навыков в использовании языка, но и как психологическую, интеллектуальную и культурологическую готовность к речевому взаимодействию с партнёрами.

«Очевидно, что решение данной задачи не сводится к освоению грамматики, профессиональной лексики, дискурсивных клише и повышению беглости речи. Студентам необходимы не только собственно языковые знания, но и понимание психолингвистических аспектов общения, системы коммуникативных стратегий и тактик, структурных моделей речевого воздействия и т.д. – то есть необходимо ознакомление с достаточно широким спектром вопросов функциональной лингвистики и риторики» [1].

Преподаватели, создавая реальные ситуации делового общения (переговоры, беседы, обсуждения, споры, торги, презентации, пресс-конференции и т.д.), должны уделять внимание и знакомить студентов с принципами и нормами, заложенными в его основе. От того, насколько грамотно это делается, зависит результативность поставленной цели делового общения, степень взаимопонимания с партнёрами-студентами, удовлетворённость своим трудом, морально-психологический климат в группе. При этом необходимо сформировать комплекс коммуникативных умений, базирующихся на этических нормах и принципах, для успешной реализации делового общения. На наш взгляд, в первую очередь необходимо сформировать такие умения, как: открыто предъявлять

собеседнику свою позицию; умение считаться с другим мнением; умение сотрудничать; умение решать конфликт и достойно выходить из него; умение понять коммуникативное состояние других и себя; умение соперничать и сочувствовать; умение быть внимательным и доброжелательным к другому; умение правильно оценивать информацию и прогнозировать реакцию на своё поведение.

Следовательно, в процессе профессиональной подготовки студентов, преподаватели не должны забывать о духовной стороне делового общения, основанной на морали и нравственности, это научит будущего специалиста выстраивать гуманистические отношения, в том числе с представителями другой культуры [1].

Мы готовим специалистов в разных областях знаний. Это и будущие преподаватели ИЗО и НР, и будущие дизайнеры, биоэкологи, геоэкологи, психологи. Для нас является строго необходимым интегрировать изучение иностранного языка с их основной специальностью. Деловые игры помогают устанавливать такую взаимосвязь.

Деловые игры поддерживают интерес к изучаемому материалу, дают возможность студентам смоделировать их будущую профессиональную деятельность, попробовать свои навыки общения на английском языке в свете их применения на практике своей будущей специальности, развивают студентов с психологической точки зрения.

«Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами» [7]. С помощью деловых игр преподаватель помогает студентам

«проиграть» реальные жизненные ситуации, исходя из конкретного речевого материала, который был запланирован преподавателем для данного этапа его отработки.

На сегодняшний день нашим студентам, как будущим профессионалам, необходимо уметь вести переговоры, планировать, организовывать свою деятельность и время, работать в коллективе. Нельзя забывать, что деловые игры также развивают умение эмоционально чувствовать другого человека, определять психологическое состояние собеседника, передавать другому человеку понимание его переживаний.

Деловая игра формирует языковые навыки и развивает речевые умения, способствует запоминанию речевого материала, развивает память, мышление и все познавательные процессы.

Как мы видим, деловая игра многогранна и выполняет множество функций.

Задачей преподавателя иностранного языка в данном случае является умело применить данный метод на своих занятиях. Для этого необходимо различать некоторые виды деловых игр.

«Деловые игры можно сгруппировать следующим образом:

1. “Разминочные” игры типа “мозговой атаки”, “клуба знатоков”, а также тематические развлекательные игры. Их задача заключается в том, чтобы раскрепостить интересы и воображение участников, активизировать игровую и коллективистическую мотивацию.

2. Ситуативно-ролевые игры. Данные игры включают в себя анализ конкретных ситуаций и их ролевое проигрывание.

3. Конструктивно-ролевые, дискуссионные, проблемно-ролевые игры. Они формируют навыки принятия и эффективного исполнения деловых ролей, обучение взаимодействию и сплоченности, участие в выработке коллективных решений, продуктивному сотрудничеству.

4. Творческие игры. Это коллективное творчество по созданию технических, художественных, изыскательских и т.п. проектов. В ходе таких игр у студентов развивается творческий потенциал, им прививается инициативность, смелости, ответственности, настойчивость» [1].

Чтобы грамотно провести деловую игру, студентов необходимо заранее снабдить заданиями, которые подготавливают и настраивают их на данный вид деятельности. «В фазе задания к упражнениям предъявляются следующие требования: коммуникативности, мотивированности, культурологической и профессиональной направленности» [3, с. 55]. Студенты должны самостоятельно собрать информацию по данной теме и подготовиться с языковой точки зрения к выполнению своей роли. На данном этапе следует уделить внимание работе со специальными текстами на иностранном языке, подбору, анализу и сортировке необходимой лексики. Желательно ознакомление учащихся со специальной литературой по определенной теме.

«В ходе осуществления руководства самостоятельной работой студентов преподаватель выступает в роли эксперта, консультанта, модератора процесса, выполняя организационную, контрольную, коммуникативную, обучающую, воспитательные функции.

Преподаватель в процессе формирования самостоятельной учебной деятельности контролирует ход выполнения учебных заданий и самооценку студентами достигнутых результатов, заполняет пробелы в знаниях и умениях, оценивает результаты деятельности, воспитывает у студентов положительные мотивы и ценности» [4, с. 17].

«Деловую игру можно проводить перед изложением нового учебного материала, в этом случае она будет опираться только на личный опыт студентов и обнаружит пробелы в их знаниях. Если деловая игра проводится после изучения нового материала, то она будет опираться на полученные знания, которые в ходе игры приобретут качественно новую форму существования. И, наконец, весь учебный процесс может быть построен на основе сквозной деловой игры» [6].

Предлагаем рассмотреть пример использования деловой игры. Студентам МГОУ, например, будущим биоэкологам, биохимикам, геоэкологам, экономистам, юристам, которые планируют работать на предприятиях, где необходимо владеть навыками ведения переговоров на английском языке. Данный навык будет им необходим в ходе общения с иностранными партнерами.

В начале обучения технике ведения переговоров студентов необходимо ознакомить с различиями в менталитете, культуре поведения представителей разных национальностей, психологических особенностях общения собеседников – представителей разных культур. Здесь можно отметить такие черты поведения, как:

– для русских нормой является стук кулаком по столу или неожиданный

уход из помещения во время переговоров. Русские участники переговоров чаще всего выбирают тактику, схожую с игрой в шахматы, где каждый шаг продуман заранее;

– немцам присуще высказывать напрямую то, что они думают, они стараются максимально быстро прояснить тему разговора и сразу приступить к обсуждению. Во время делового общения с немцами вы редко встретите проявление чрезвычайного энтузиазма или выражения комплиментов;

– у американцев есть особый талант ведения переговоров, общения. Сначала они уделяют определённое время светской беседе, доброжелательно улыбаясь. Они часто используют чувство юмора, в отличие от англичан. Их стиль общения достаточно неформален. Они не любят использовать визитки, не делают акцента на статусе, формальностях и протоколе. Во время переговоров частенько перекусывают. Предпочитают называть собеседника по имени. Их манера общения расслабленная и повседневная. Большое внимание уделяется достижению результата, нежели установлению личных взаимоотношений с деловым партнёром. Для американцев является признаком важности и расслабленности положить ноги на стол во время телефонного разговора;

– испанцам присуще перебивать друг друга и собеседника во время переговоров. Также они могут эмоционально говорить параллельно вдвоём, что для них является нормой, в отличие от жителей северной Европы. Испанцы больше полагаются на необдуманные быстрые решения, нежели на тщательное обдумывание вопроса. Со стороны это может выглядеть, слов-

но все пытаются выразить свою точку зрения одновременно, что делает переговоры длинными и напряжёнными, но в то же время креативными;

– англичане любят обсуждать деловые вопросы во время приёма пищи;

– японцы, наоборот, предпочитают не работать во время еды. Они делают большой акцент на визитках, статусе. У них не принято посылать молодых сотрудников на переговоры с более старшими. Среди японцев не принято совершать рукопожатие, вместо этого они делают поклон, сложив перед собой руки;

– снятие пиджака и закатывание рукавов считается признаком готовности приступить к работе в Англии и Голландии, а немцы, наоборот, воспринимают эти действия как признак расслабленной обстановки;

– в Афганистане процедура приветствия может занимать до 5 минут.

Ознакомив студентов с социокультурными отличиями участников делового общения, можно приступить к рассказу студентам об основных этапах проведения переговоров. Как правило, переговоры можно подразделить на четыре основных этапа.

1) Встреча с партнёрами/коллегами из-за рубежа.

На этом этапе происходят следующие шаги: приветствие, знакомство с новыми коллегами, настрой на «рабочую волну», перечисление основных моментов для рассмотрения во время встречи (key points).

Здесь необходимо снабдить студентов характерными для этого этапа словами и выражениями, например:

– “I am very pleased to meet you, Mr. Fenno”

– “I am thrilled to meet you...”

– “I’d like to take you through today’s agenda”

– “I am very glad to be involved”

– “I suggest we get under way”

2) Обсуждение проблемы.

На этом этапе происходят следующие шаги: описание проблемы, совместные поиски путей её решения (здесь может быть также телефонное общение).

Часто употребляемые фразы для этого этапа:

– “I suggest we should focus on...”

– “Let’s keep our objectives in mind”

– “...We’ve encountered the problem with...”

– “We have to move forward”

– “Don’t be nervous”

– “It’s hardly good news I am breaking”

– “We need to solve the problem”

3) Достижение соглашения.

На этом этапе стороны обсуждают все «за» и «против» предложенного решения/решений проблемы, предлагают новые пути и способы и, в конце концов, приходят к единому мнению.

Часто употребляемые фразы для этого этапа:

– “We think that we’ve got the correct formula, but let’s hear what you have to say”

– “We think that another approach would be more successful”

– “We really do think that it’s too risky an approach.”

– “Is everyone happy with that?”

– “We can understand why you want to do it the way you proposed”

4) Заключительный этап.

На этом этапе осуществляются следующие шаги: доведение до конца и уточнение незавершённых вопросов, проверка того, что всё было правильно сделано, решено и организовано, под-

ведение итогов, выделяется время для того, чтобы отпраздновать успех, выражается удовольствие от совместной плодотворной работы.

Часто употребляемые фразы для этого этапа:

“The final team briefing is taking place...”

“...just to clear up any loose ends...”

“Our objective is to check that everything is organized...”

“It’s been great working together.”

Следует учесть, что, «находясь за пределами страны изучаемого языка, получить необходимые коммуникативные навыки и разговорную практику в разы труднее, нежели находясь в среде употребления иностранного языка. В связи с этим, преподавателям для успешного усвоения материалов в процессе обучения приходится воссоздавать ситуативные реалии» [5, с. 91].

Преподавателю необходимо организовать и провести саму игру в аудитории. При этом нужно учесть следующие моменты:

– определение цели и задачи переговоров;

– обсуждение их основных особенностей, а также возможных языковых и психологических трудностей в ходе переговоров;

– снабжение студентов необходимой лексикой по данной теме и обсуждение особенностей построения фраз, умение правильно реагировать на языке. Здесь собирается необходимый языковой материал по теме, отрабатывается его написание и произношение либо при участии преподавателя, либо самостоятельно студентами с последующим контролем преподавателя;

– предварительное проигрывание переговоров на русском языке с целью

подготовки, продумывания сценария и выявления возможных вариантов хода игры;

– правильная организация игры, побуждение студентов к коммуникации, одобрение их речевых высказываний без акцентирования их грамматических ошибок во время самой игры, возможно, привлечение сильных студентов с языковой точки зрения в организацию и контроль процесса;

– вовлечение остальных студентов в игру посредством их внимательного прослушивания диалога, их реакции в виде спонтанных высказываний, вопросов;

– последующее обсуждение игры с преподавателем с целью анализа грамматических ошибок и построения диалога;

– последующее обсуждения игры между самими студентами с целью их самостоятельной оценки и анализа проведённой игры.

«При выполнении речевых, коммуникативных заданий следует ориентироваться не на абсолютную, а на относительную правильность речи. Критерием при этом может служить степень понятности речи изучающего иностранный язык для носителей данного языка. Нельзя исправлять ошибки в момент творческого акта речевого общения; следует исправлять только коммуникативные ошибки, используя скрытые приёмы в форме выяснения и уточнения смысла.

Контроль и коррекция ошибок преподавателем – не самоцель. От развёрнутого внешнего контроля следует постепенно переходить к контролю свёрнутому, приводящему в действие самоконтроль студентов. В идеале сту-

дент должен сам исправить ошибку в момент её появления» [6].

Преподавателю нужно помнить, что проведение деловой игры – творческий процесс, в котором необходимо побудить студентов мыслить креативно, воссоздавая жизненные ситуации профессионального общения. «В основе взаимодействия лингвистического и профессионального творчества лежит осознанность смысла, цели и задач этой деятельности, необходимая степень соответствия задач навыкам, мотивация, увлеченность, радость творчества, полная концентрация на осуществляемой деятельности, уверенность в себе и отсутствие страха совершить ошибку – всё то, что является условием “потока креативности”, иными словами, творческого процесса» [8, с. 135].

Таким образом, деловые игры помогают нам смоделировать будущую профессиональную деятельность студентов, провести «репетицию» рабочих моментов, дать студентам овладеть навыками работы в современном обществе.

Статья предоставляет информацию социокультурного характера по поводу различий в менталитете и традициях представителей разных культур. Автор делает акцент на её значимости в процессе подготовки студентов к проведению деловой игры.

Мы привели наглядный пример ведения переговоров в качестве примера «рабочей» ситуации, показали её этапы. Этот пример помогает выяснить, как следует понимать ход профессиональной ситуации общения и как правильно показать его студентам. Здесь нами были приведены необходимые фразы-клише в качестве примера под-

бора языкового материала для проведения деловой игры.

Преподавателю иностранного языка очень важно уметь использовать деловые игры во время своих занятий. Для этого необходимо тщательно подготовить студентов к проведению данной работы. Подготовка включает в себя:

1) выявление и обсуждение профессиональной ситуации для игры, продумывание её хода;

2) распределение ролей между студентами с учётом их психологических особенностей и уровня языка;

3) подготовку языкового материала, отбор необходимой лексики, обсуждение особенностей грамматики для её использования, а также отработка произношения.

В ходе написания статьи было выявлено, что проведение деловой игры – это процесс, контролируемый преподавателем, и описано, как это происходит.

Следовательно, деловая игра способствует возникновению интереса, сосредоточению внимания слушателей на учебном материале. Она в единстве реализует образовательную, воспитательную, развивающую, коммуникативную, диагностическую, релаксационную функции. Правильно организованная игра является обязательным средством создания ситуации общения, активизирует учебный процесс и является мощным стимулом, поэтому в том или ином виде должна активно включаться в занятия по иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анисимова Н.Н. Методические рекомендации по применению игровых

- технологий на уроках специальных дисциплин как средство активизации познавательной деятельности учащихся [Электронный ресурс]. URL: <http://gigabaza.ru/doc/26366.html> (дата обращения: 15.04.2015).
2. Комочкина Е.А. Особенности обучения будущих магистров физико-математических специальностей выступлению с докладом на иностранном языке // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 44–51.
 3. Курило Л.В. Организация обучения будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной научной письменной речи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 52–56.
 4. Мантулин А.Е. Формирование самостоятельной научной и творческой деятельности будущих дизайнеров квалификации «бакалавр» в учебном процессе вуза : автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Орёл, 2013. 23 с.
 5. Рендова Ж.В. Применение современных информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам в неязыковых вузах // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 90–94.
 6. Свич Н.А., Труттько Е.Ю. Деловые игры в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] URL: http://www.rusnauka.com/15_NPN_2013/Pedagogica/5_138756.doc.html (дата обращения: 16.04.2015).
 7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.htm> (дата обращения: 26.06.15).
 8. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. М., 2013. 528 с.

УДК 376

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-106-112

Рачковская Н.А.*Московский государственный областной университет***СОЦИАЛЬНАЯ АБИЛИТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. В статье представлены теоретико-прикладные аспекты социальной абилитации школьников с инвалидностью. Понятие социальной абилитации раскрыто в диалектической взаимосвязи с понятиями реабилитации, адаптации, интеграции и социализации детей и подростков. Рассмотрены основные способы социальной абилитации школьников с ограниченными возможностями здоровья: инклюзивное образование, использование современных информационных технологий, дистанционное обучение, исследовательская деятельность, профориентационная работа в школе. Исследованы особенности информационной культуры учащихся с инвалидностью и способы её формирования.

Ключевые слова: социальная абилитация, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, технология дистанционного обучения, информационная культура школьника, исследовательская деятельность, профессиональное самоопределение.

N. Rachkovskaya*Moscow State Regional University***SOCIAL HABILITATION SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES**

Abstract. The article presents the theoretical foundations of social habilitation of schoolchildren with disabilities. The notion of social habilitation is disclosed in a dialectical relationship with the concepts of rehabilitation, adaptation, integration and socialization of children and teenagers. The conditions of social habilitation of schoolchildren with disabilities are given: inclusive education, the use of modern information technologies, distance learning, research work, vocational guidance work in schools. The features of information culture of schoolchildren with disabilities and ways of its formation are studied.

Key words: social habilitation, schoolchildren with disabilities, technology of distance learning, schoolchild's information culture, research work, professional self-determination.

Существенные изменения, произошедшие в российском обществе в плане гуманизации отношения к лицам с инвалидностью, актуализировали проблему социальной абилитации школьников с ограниченными возможностями здоровья. С одной стороны, количество особых школьников из

года в год увеличивается, с другой – теоретические основы деятельности социального педагога, направленные на социальную абилитацию несовершеннолетних с инвалидностью, на уровне педагогической науки в полной мере не осмыслены.

Несмотря на длительную историю социально-педагогической деятельно-

сти по интеграции в общество детей с нарушениями психофизического развития, в толковании понятия «абилитация» единогласия учёных на сегодняшний день всё ещё не достигнуто. В современной педагогической, психологической и медицинской литературе это понятие интерпретируется либо в сопоставлении с понятием «реабилитация», либо в сравнении с такими смежными понятиями, как «адаптация», «социализация» и «интеграция».

Изначально понятие «абилитация» (лат. *abilitatio*; от лат. *habilis* – ‘удобный, приспособительный’) активно использовалось в педиатрии по отношению к несовершеннолетним, которые с рождения или раннего возраста имели отклонения в психофизическом развитии, затрудняющие их интеграцию в общество. Сегодня под абилитацией понимают систему социально-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на профилактику и преодоление у ребёнка с инвалидностью патологического состояния, которое возникло в раннем возрасте и может привести к утрате возможности учиться, трудиться и быть полезным членом общества.

«Абилитация – это адаптивно-развивающая деятельность, стимулирующая потенциальные возможности детей с дефектами развития и направленная на формирование оптимальных навыков социальной адаптации, на создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, то есть возможности личности реализоваться в данном сообществе» [7, с. 14]. Л.И. Боровиков в своей дефиниции усиливает социальный аспект данного феномена: «Абилитация – это не компенсация и тем более не реабили-

тация. Это именно работа по формированию социально-психологических и духовно-нравственных новообразований, обеспечивающих рост качества жизни детей-инвалидов» [8, с. 3].

Термин «реабилитация» употребляется в тех случаях, когда несовершеннолетний более старшего возраста уже имел опыт общественной жизни и общественно полезной деятельности, но вследствие травмы получил инвалидность. Цель социально-педагогической работы в данном случае заключается в том, чтобы по возможности восстановить способность подростка к жизнедеятельности в привычной среде. В литературе описаны медицинская, бытовая, педагогическая, психологическая, спортивная и другие виды реабилитации.

Абилитация и реабилитация диалектически взаимосвязаны, поскольку развитие человека, как известно, не всегда проходит равномерно и последовательно, за положительными результатами может последовать как ремиссия, так и появление рецидивов. В этом случае используются методики реабилитации приобретённо-утраченных навыков, сформированных при абилитации.

О.А. Герасименко [1], Р.П. Дименштейн, Р.Ф. Салахов рассматривают понятие социальной абилитации в сопоставлении с понятиями адаптации и интеграции. Абилитацию они понимают «как процесс развития социального потенциала, т.е. возможности личности реализоваться в обществе. В данном случае имеются в виду те функции и способности, которые в норме проявляются без специальных усилий окружающих, а у ребёнка с проблемами могут возникнуть только в

результате целенаправленной работы специалистов. Отсюда адаптация – это реализация накопленного социального потенциала в обществе. Интеграция же – процесс, в рамках которого данное сообщество обеспечивает условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида» [5, с. 321]. При интеграции происходит взаимная адаптация индивида и общества.

З.Н. Нуртдинова в своём докладе, посвященном работе общественных организаций с инвалидами, выявляет сущность абилитации через сопоставление с понятиями реабилитации и адаптации. Она отмечает, что «на специальных занятиях детей обучают самообслуживанию, умению общаться со сверстниками и взрослыми, дают начальные профессиональные навыки, т.е. обучают тому, чего они пока не знали и не умели. В терминах науки это называется «*абилитация*». Ситуация, в которой человеку помогают восстановить имевшиеся, но утраченные в силу инвалидности навыки и умения характеризуется понятием «*реабилитация*». Термином «*адаптация*» описывается и регламентируется, с одной стороны, деятельность по приспособлению человека к тому физическому состоянию, в котором его настигла инвалидность. С другой – мероприятия по приспособлению архитектурно-бытовой среды, транспорта к специфическим потребностям инвалидов. Таким образом, выделены три доступные к реализации через общественные объединения направления деятельности: абилитация, реабилитация и адаптация» (курсив наш. – Н.Р.) [2].

Практически во всех приведённых определениях указывается на процесс,

неразрывно связанный с абилитацией – процесс социализации индивида, который осуществляется путём наращивания человеком социального потенциала и реализации его в обществе. Зачастую абилитация рассматривается как интегрирующий вектор социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья [6].

Социальная абилитация детей с инвалидностью осуществляется различными способами, важнейшими из которых остаются образование, получение профессии и дальнейшая трудовая деятельность.

Формы получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья на сегодняшний день многообразны, каждая из них содержит как достоинства, так и определённые недостатки. Традиционное обучение особых детей на дому постепенно утрачивает свою актуальность в связи с его неспособностью обеспечить приемлемое качество образования. В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях дети получают достаточно качественное образование за счёт постоянного медико-психолого-педагогического сопровождения, однако находятся в социальной изоляции.

Интеграционные тенденции в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья привели к широкому распространению инклюзивного образования, когда в условиях массовой школы вместе с детьми, развитие которых находится в пределах нормы, обучаются дети и подростки с инвалидностью. Инклюзивное образование, с одной стороны, помогает преодолеть социальную отчужденность особых детей, с другой стороны, на

сегодняшний день констатируются существенные материально-технические, кадровые, методические и другие барьеры, затрудняющие инклюзию.

Постепенно всё большее пространство в образовательном процессе занимают специализированные, научно обоснованные компьютерные технологии. Важное место среди них отводится технологии дистанционного обучения, которая может использоваться как самостоятельно, так и фрагментарно, в виде отдельных «инъекций» включаться в другие формы обучения. Благодаря своей универсальности, дистанционная технология позволяет охватить обширную аудиторию и удовлетворить разнообразные познавательные потребности школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, сенсорного и коммуникативного развития, с сердечно-сосудистыми заболеваниями и другими диагнозами.

Длительное время существовали опасения, что люди с ограниченными возможностями здоровья окажутся без необходимых умений в высоко компьютеризированном обществе. Однако приспособление периферических устройств к особым потребностям пользователей практически устранило ограничения на использование компьютера в процессах их образования и реабилитации. Выносимые устройства, т.е. контакторы, адаптированные к заболеванию школьника, позволяют управлять компьютерными программами, независимо от состояния манипулятивных навыков и развитости зрительного, слухового, тактильного анализаторов.

Целесообразность использования информационных технологий в обу-

чении детей с нарушениями развития обусловлена своеобразной «модульностью» головного мозга человека, обнаруженной нейрофизиологами. Наиболее известные модули мозга – это левое и правое полушария коры, которые выполняют частично специализированные, а частично совпадающие функции, также были обнаружены «модули» речи, зрения, музыкальных способностей, принятия решений и даже морального выбора. Влияние на определенные модули позволяет компенсировать неразвитые или утраченные функции других модулей мозга. Особенно эффективно такое замещение происходит в сензитивные периоды детского и подросткового возраста. Это подтверждает необходимость включения компьютерных технологий в коррекционно-образовательный процесс в связи с их значительным развивающим эффектом.

Сегодня происходит масштабная технологическая модернизация общего, специального и профессионального образования на основе применения компьютера в качестве главного инструмента обучения и реабилитации школьников [3]. Оснащение учебных заведений, а также детей, обучающихся на дому, компьютерной техникой, подключенной к сети Интернет, позволило учащимся с ограниченными возможностями здоровья вне зависимости от региона проживания получить доступ к качественному образованию с учётом их диагноза.

Вместе с тем следует отметить недостаточную обеспеченность лиц с ограниченными возможностями здоровья техническим сопровождением. Зачастую их семьи вынуждены самостоятельно решать проблемы с на-

стройкой, подключением к Интернету, дальнейшим техническим обслуживанием компьютерной техники. Нередко учителя оказываются перед необходимостью самостоятельно решать технические проблемы, возникающие в процессе размещения дидактических материалов на образовательной платформе, что во многом снижает их мотивацию к активному использованию дистанционного обучения в образовательной практике. Всё это говорит о целесообразности создания на базе школ специализированных служб, занимающихся технической поддержкой дистанционного обучения.

При реализации дистанционного обучения большую роль играет информационная культура школьника, которая представляет собой своеобразную подсистему, предполагающую готовность и умения человека воспринимать, накапливать, обрабатывать и применять информацию из различных источников для осуществления учебной деятельности. В настоящее время формирование информационной культуры у детей и подростков с нарушениями развития начинается уже в специальных (коррекционных) и инклюзивных школах под руководством тьюторов – преподавателей-наставников, которые не только помогают преодолевать познавательные трудности, проводят индивидуальные консультации по предметам, но и участвуют в формировании первичных навыков пользователя.

Информационная культура пользователей с особыми образовательными потребностями предполагает информационную психогигиену, которая подразумевает способность учащегося к саморегуляции информационных

процессов в соответствии с общим состоянием организма. У школьников с ограниченной мобильностью присутствует соблазн длительное время проводить за монитором компьютера, что способствует виртуализации сознания и ухудшению физического самочувствия. В этой связи необходимо рациональное сочетание труда и отдыха, а также система мер по укреплению физического здоровья пользователя с инвалидностью. Информационная психогигиена с необходимостью предполагает сформированный информационный иммунитет, который заключается в способности человека осуществлять информационно-психологическую самозащиту, ограждать себя от деструктивной информации.

Развитая информационная культура позволяет школьнику с ограниченными возможностями здоровья творчески воспринимать и использовать информацию для воплощения своих идей, развития способностей и талантов, например, в сфере веб-дизайна, создания сайтов, компьютерной графики, цифровой полиграфии, видеомонтажа и др. Со временем для некоторых пользователей это становится не только интересным хобби, но даже профессией.

Значительную роль в процессе социальной абилитации учащихся с инвалидностью играет организованная на высоком уровне исследовательская деятельность, под которой понимается процесс самостоятельного овладения учащимися системой научных знаний, формирование у них умений и навыков поисковой работы с помощью специально разработанных средств и методов. Исследовательская деятельность развивает у учащихся творче-

ские силы и способности, формирует нравственные качества, а также выявляет школьников, наиболее способных к тому или иному виду научной деятельности для развития мотивации к выбору профессии и поступлению в вуз [4].

Таким образом, партнёрство общеобразовательных и высших учебных заведений является важным условием социальной абилитации школьников с инвалидностью. Особое место в этом сотрудничестве занимает исследовательская и проектная работа, проводимая учителями школ и профессорско-преподавательским составом вузов с учащимися. Вовлечение школьников в исследовательскую деятельность, привлечение их к участию в научно-образовательных и творческих мероприятиях стимулирует их личностное и интеллектуальное развитие, поддерживает одарённых детей, содействует осознанному выбору профессии и продолжению образования в вузе.

Выпускники с инвалидностью в процессе выбора учреждения профессионального образования и при дальнейшем профессиональном самоопределении сталкиваются с множеством проблем, среди них: неадекватная оценка своих возможностей в сфере образования и труда, затруднённое взаимодействие с учебными заведениями и предприятиями, сложности трудоустройства и другие. Люди с ограниченными возможностями здоровья в процессе своего профессионального самоопределения остро нуждаются в социально-педагогическом сопровождении, причём речь идёт не о разовой помощи при первоначальном выборе профессии, а о постоянной поддержке

в построении и реализации профессиональных перспектив.

Социально-педагогическое сопровождение осуществляют консультанты центров построения карьеры, созданных при колледжах и университетах; специалисты служб занятости; персонал отделов кадров предприятий; работники общественных и религиозных организаций; волонтеры. Они проводят тестирование, консультирование лиц с особыми потребностями, участвуют в разработке индивидуальных планов профессионального развития, а при необходимости помогают людям с инвалидностью собрать документы для поступления в вуз или составить резюме при трудоустройстве.

Интернет не только дополняет деятельность данных служб, но и является самостоятельным источником поддержки, представляя собой обширнейшую базу полезной информации по профессиональному образованию и самоопределению. Он оказывается удобным с точки зрения доступности профориентационной поддержки лицам с низкой мобильностью, проживающим в отдалённой местности. Информационно-поисковые системы Интернета позволяют найти исчерпывающие сведения о любом колледже или вузе, посмотреть сайт учебного заведения, получить информацию о стипендиях и предложениях работы. Кроме того, Интернет позволяет абитуриентам и преподавателям дистанционно осуществлять диагностику и консультирование в режиме реального времени, обеспечивает определённую анонимность, что для замкнутых и неохотно идущих на личный контакт выпускников нередко оказывается решающим фактором.

Таким образом, инклюзивное образование, технология дистанционного обучения, организованная на высоком уровне исследовательская деятельность учащихся, ранняя профориентация, Интернет-ресурсы являются эффективными способами социальной абилитации школьников, с детства имеющих тяжёлые нарушения в развитии. Они позволяют детям, подросткам и молодёжи с особыми познавательными потребностями реализовать свои способности, интересы и таланты, получить общее и профессиональное образование, впоследствии осуществлять трудовую деятельность и успешно интегрироваться в общество.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Герасименко О.А., Дименштейн Р.П. Несколько слов к вопросу об интеграции [Электронный ресурс] URL: <http://www.detisite.ru/experts/integration/> (дата обращения: 12.03.2015).
2. Нуртдинова З.Н. Состояние и перспективы работы по социальной реабилитации инвалидов в системе организаций БРО ВОИ [Электронный ресурс] URL: <http://voi-ufa.narod.ru/doklad1.htm> (дата обращения: 12.03.2015).
3. Пролетарский А.В., Неусыпин К.А. Особенности использования современных информационных технологий в образовании // *European Social Science Journal*. 2014. № 1-1 (40). С. 63–65.
4. Рачковская Н.А., Фадеева О.М. Исследовательская деятельность как фактор социальной абилитации // *Научный взгляд. Труды международной научно-практической конференции*. М., 2015. С. 119–123.
5. Салахов Р.Ф. Ведущие принципы социокультурной адаптации детей-инвалидов в интегративном образовательном пространстве детской школы искусств // *Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета*, 2010. № 4(22). С. 319–323.
6. Сморгачева В.П. Инновационные модели образования детей с ограниченными возможностями здоровья // *Инновационная деятельность в образовании : Материалы IX Международной научно-практической конференции*. Москва – Пушкино, Ярославль – Москва, 2015. С. 102–107.
7. Чепурышкин И.П. Моделирование абилитационно-воспитательного пространства специального (коррекционного) образовательного учреждения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2006. 25 с.
8. Этюды абилитационной педагогики: из опыта работы «Школы Бороздина». Монографическое эссе / Под ред. Л.И. Боровикова. Новосибирск, 2000. 145 с.

УДК 372.88.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-113-121

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

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЮРИСТОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В МЕЖДУНАРОДНОМ ПРАВЕ

Аннотация. В статье обосновывается модель профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции юристов-международников, изучающих английский язык. Элементами данной модели являются профессиональная лингвистическая, дискурсивная, предметная, медиативная, информационная, социокультурная и стратегическая компетенции, интегрированные мотивационно-ценностной компетенцией. С внедрением компетентностного подхода в практику преподавания иностранных языков в вузе именно формируемые в процессе обучения профессиональные иноязычные компетенции определяют его цели, а также служат своего рода «дорожной картой» при составлении учебных программ и пособий.

Ключевые слова: компетентностный подход, юрист-международник, коммуникативная компетенция, профессиональная иноязычная компетенция, технология обучения.

K. Strekalova*Russian Academy for Foreign Trade, Moscow*

STRUCTURE AND CONTENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF LAWYERS SPECIALIZING IN INTERNATIONAL LAW

Abstract. The article presents the model of professionally-focused foreign language competency of international law students who study English as a foreign language. The model comprises the following components: linguistic competence, subject-matter competence, discursive competence, informational competence, mediational competence, sociocultural and strategic competences, integrated by means of motivational competence. With the introduction of the competence approach into the professionally-focused foreign language teaching at universities, the above mentioned competencies start to determine particular teaching objectives and serve as a “road map” in the process of developing teaching curricula and manuals.

Key words: competence approach, international law student, communicative competence, professionally-focused foreign language communicative competence, educational technology.

Активная и независимая внешняя политика, которую на современном этапе проводит Российская Федерация, определяет целый ряд задач в области внутренней политики. Одной

из них является подготовка высококвалифицированных юристов-международников, призванных обеспечить защиту национальных интересов, опираясь на дух и букву международного права. Очевидно, что для осуществ-

вления успешной профессиональной деятельности компетентный юрист-международник должен обладать глубокими знаниями российского и зарубежного права, а также уверенно владеть иностранными языками. Для данной категории юристов иностранный язык начинает выступать уже не только в качестве «общекультурной компетенции», как в случаях с другими юридическими специализациями, но и становится обязательным элементом обучения – *conditio sine qua non*, – т.е. компетенцией профессиональной [6].

Профессиональное иноязычное общение юристов предполагает определенный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, которая является чрезвычайно сложным интегративным явлением. Её структура продолжает широко обсуждаться исследователями. В данной статье, вслед за И.А. Зимней, под термином «коммуникативная компетентность» мы понимаем способность личности организовывать свою речевую деятельность адекватно ситуации общения [3, с. 82].

Учитывая международный характер иноязычной деятельности интересующей нас категории юристов, для выявления иноязычных компетенций, подлежащих формированию в учебном процессе, следует обратиться к модели коммуникативной компетенции, разработанной Советом Европы, в которой последовательно раскрываются основные концептуальные понятия владения иностранным языком. Основными общепризнанными элементами общеевропейской модели являются: лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции [5]. Существенным же

её недостатком, при экстраполяции на область профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в вузе, становится то, что она напрямую не соотносится с будущей трудовой деятельностью студента. Компетенции, выделяемые Советом Европы, следует отнести к категории общих иноязычных коммуникативных компетенций, обеспечивающих межкультурную коммуникацию, которая не носит узкопрофессиональный характер.

Исходя из постулата, что языковое сознание, являясь одной из форм общественного сознания, отражает профессиональную реальность, мы поддерживаем тех исследователей, которые считают, что при подготовке будущего специалиста к трудовой деятельности, наравне с общей иноязычной коммуникативной компетенцией, должна формироваться и специальная иноязычная компетенция, которая будет обеспечивать эффективное профессиональное общение, то есть, по сути, ведут речь о профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

В данной статье под термином «профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция» мы понимаем способность специалиста осуществлять деловое иноязычное общение в различных ситуациях на основе интеграции общих и профессиональных иноязычных знаний, умений и навыков.

Анализ научно-методической литературы и изучение диссертационных работ, затрагивающих вопросы иноязычной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля (М.М. Лаврененко, 2003; Ж.В. Глотова,

2006; Н.П. Хомякова, 2008; Е.В. Александрова, 2009; К.С. Киктева, 2009; А.Б. Храмова, 2009; Л.В. Ступникова, 2010; Э.А. Утуебаева, 2010; С.Д. Цыренжапова, 2011), позволили нам заключить, что единая трактовка сущности и структуры профессиональной коммуникативной компетенции юриста ещё не выработана, а исследователи, занимающиеся этой проблемой, придерживаются весьма различных взглядов на изучаемое явление.

Рассмотрим несколько примеров. М.М. Лаврененко, углублённо изучая проблему профессионально ориентированного обучения английскому языку студентов-юристов младших курсов, не считает целесообразным подразделять иноязычную коммуникативную компетенцию на общую и профессиональную, аргументируя свою позицию тем, что подавляющая часть делового общения не носит узкопрофессионального характера. В предлагаемой автором структуре присутствуют коммуникативный, лингвистический, социокультурный, компенсаторный, учебно-познавательный и социальный компоненты [4].

Изучая формирование коммуникативной компетентности студентов-юристов средствами иностранного языка, А.Б. Храмова отмечает необходимость включения в структуру общей иноязычной коммуникативной компетенции профессионально значимых компонентов (например, текстообразующей компетенции для переводчиков), но при этом не отвечает на вопрос, какие именно компетенции образуют модель языковой личности будущих юристов [10, с. 42].

С.Д. Цыренжапова вводит в структуру коммуникативной компетенции

юриста лингвопрофессиональную составляющую, которую трактует как способность использовать лингвистические знания и умения в профессиональной сфере [11].

Ж.В. Глотова исследует иноязычную коммуникативную компетенцию студентов-юристов, изучающих немецкий язык. С точки зрения автора, её четырёхуровневая структура должна включать в себя около пятидесяти компонентов, которые и будут представлять собой полноценный набор профессиональных языковых компетенций юриста [1]. На наш взгляд, данная модель является излишне перегруженной – на практике такое количество компетенций преподавателю просто трудно запомнить, не говоря уже о том, чтобы сосредоточить своё внимание на их формировании в учебном процессе.

Большой интерес своей функциональностью вызывает структура коммуникативной компетенции, предложенная Н.П. Хомяковой для юристов-франкофонов, специализирующихся в праве внешней торговли. Автор подразделяет иноязычную коммуникативную компетенцию на общую и специальную. Последняя, в свою очередь, включает специальную лингвистическую, дискурсивную, стратегическую и социокультурную субкомпетенции, а также предметную профессиональную, информационную и медиативную компетенции [9, с. 192–193]. В данной классификации наше внимание привлекла градация составляющих специальной коммуникативной компетенции на субкомпетенции и компетенции. По нашему мнению, отнесение предметной профессиональной, информационной и медиативной составляющих к категории «самостоятельных» несколько

Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция



Проф. лингвистическая компетенция	Проф. предметная компетенция	Дискурсивная компетенция	Медиативная компетенция	Информационная компетенция	Проф. социокультурная компетенция	Стратегическая компетенция
---	------------------------------------	-----------------------------	----------------------------	-------------------------------	---	-------------------------------



Мотивационно-ценностная компетенция

нарушает логику классификации. Мы считаем, что данные компетенции могут быть учтены в иерархии непосредственно иноязычных субкомпетенций, так как они также подлежат формированию средствами дисциплины «Иностранный язык».

Столь разные подходы к концепции профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обеспечивают возможность их синтеза и создания на их основе модели, наиболее подходящей для реализации профессионально ориентированного обучения английскому языку юристов-международников в учебном заведении, предлагающем углублённое изучение иностранных языков.

Анализ научно-методической литературы и длительный практический опыт преподавания английского языка на юридическом факультете Всероссийской академии внешней торговли позволили нам предположить, что компонентами, необходимыми для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции юриста-международника, являются: профессиональная лингвистическая, предметная, дискурсивная, медиативная и информационная компетенции. Вышеуказанные компетенции интегрируются мотивационно-ценностной компетенцией, которая не только обеспечивает осознание важности непрерывной

профессиональной иноязычной подготовки со стороны учащегося, но и поддерживает его постоянную заинтересованность в результате своей образовательной деятельности. Следует отметить, что именно высокая мотивация рассматривается современными исследователями в качестве основополагающего условия эффективного профессионально ориентированного обучения [2].

Ведущая роль в профессионально ориентированном обучении иностранному языку принадлежит, без сомнения, профессиональной лингвистической компетенции. Её сформированность определяется готовностью выпускника-юриста использовать лексико-грамматические и синтаксические средства, свойственные английскому языку права, особенностями которого являются чрезмерный консерватизм, формализм, многословность, высокая частотность использования архаичной лексики и лексики с размытой семантикой; а также наличие большого количества терминов, профессионального жаргона и т.д. [13, с. 26–29].

Термин «язык права» чрезвычайно неоднозначен. Под ним различными исследователями подразумеваются хотя и близкие, но не всегда тождественные по объёму содержания понятия. В различных работах речь может идти о «юридическом английском»,

«языке закона», «языке юристов», «юридическом дискурсе», «языке правоведения» и т.д. Например, Т. Дадли-Эванс и М.Дж. СентДжон считают, что «язык правоведения» не следует смешивать с «языком права», так как первый из них используется в юридической науке, а второй в большей степени ориентирует юристов на работу с документами, общение с коллегами или клиентами [12].

В связи с разнообразием трактовок понятия «язык права», возникает справедливый вопрос – что именно должно стать основой для формирования профессиональной иноязычной лингвистической компетенции?

Называя юридическую терминологию одним из самых отличительных признаков языка права, многие исследователи определяют степень сформированности профессиональной лингвистической компетенции знанием терминологической системы. С нашей точки зрения, такая позиция не может считаться правомерной. Знание терминосистемы, являясь, несомненно, важнейшей составляющей профессиональной лингвистической компетенции, не может само по себе привести к успешной коммуникации, если не будет подкреплено знаниями грамматико-синтаксических и дискурсивных особенностей юридического английского языка.

С нашей точки зрения, профессионально ориентированное обучение станет значительно более эффективным, если в его основу будет положено не изучение отдельных языковых элементов, а целенаправленное обучение юридическому дискурсу. Такого рода подход подразумевает неразрывность формирования профессиональной

лингвистической и профессиональной дискурсивной компетенции.

В данной статье под термином «дискурс» мы понимаем многокомпонентное явление, состоящее из текста, участников коммуникации, а также ситуаций общения. Англоязычный юридический дискурс является в своём роде уникальным явлением, так как обслуживает не одну правовую систему, а целую англосаксонскую правовую семью, одновременно являясь и основным инструментом для выражения концептов международного публичного права.

Профессиональная дискурсивная компетенция юриста предполагает владение различными жанрами юридического дискурса, в зависимости от ситуации профессионального общения, а также реализует умение строить различные функционально-смысловые типы высказывания.

Л.В. Ступникова отмечает невозможность изучения всех видов юридического дискурса в рамках вузовского курса иностранного языка, выделяя в качестве наиболее актуальных дискурсы правовых документов и дискурс коммуникации юристов [7, с. 94]. Мы разделяем точку зрения данного автора относительно того, что технология обучения юридическому дискурсу должна строиться на текстах дискурса учебников, научной и справочной литературы по юриспруденции, основой которых являются статьи энциклопедического характера, строго отобранные на основании принципа аутентичности.

Даже при наличии общего языка общения эффективная коммуникация юристов, представляющих разные правовые и языковые системы, будет невозможна без единой профессио-

нальной картины мира, которая основывается на специализированных знаниях. Решение коммуникативных задач происходит только тогда, когда как языковые, так и профессиональные поля коммуникантов пересекаются, а для этого необходима профессиональная предметная иноязычная компетенция.

Профессиональная предметная иноязычная компетенция понимается нами в качестве способности будущего юриста использовать все имеющиеся у него специализированные знания, умения и навыки при осуществлении трудовой деятельности на иностранном языке. По нашему мнению, именно данная компетенция является ядром профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, так как обеспечивает получение информации о том фрагменте мира, который выступает предметом речи.

Предметная иноязычная компетенция несет на себе функцию интеграции правовых дисциплин и дисциплины «Иностранный язык». Именно с её учётом происходит отбор тем, определяющих содержание курса профессионально ориентированного юридического языка для конкретной правовой специализации. Для бакалавров права, обучающихся во Всероссийской академии внешней торговли, такими темами являются: источники международного публичного права; право международных договоров; государство как субъект международного права; права, обязанности и признание государств; внесудебные способы разрешения споров; международный публичный арбитраж; морское право; права человека; договорное и корпоративное право; правовое регулирова-

ние договора купли-продажи и ответственности производителя за качество продукции.

Строгий отбор тематики поставил перед преподавателями кафедры английского языка Международно-правового факультета задачу разработки специализированных учебно-методических комплексов, построенных на принципе параллельного формирования иноязычной лингвистической и предметной компетенций. В качестве системообразующей технологии при разработке используемых пособий выступает технология контекстного обучения А.А. Вербицкого, в основе которой лежит обучение, максимально сочетающее учебную и будущую профессиональную деятельность студентов. При обучении английскому языку бакалавров права обязательно используются такие элементы контекстной технологии, как профессионально ориентированная презентация, деловая игра, «парламентские дебаты», «круглый стол» и мини-конференции по профессиональной тематике, консультирование клиента, имитация переговоров с целью заключения контракта, ведение переписки, работа с проблемной юридической ситуацией (кейсом) и другие.

Становлению профессиональной предметной иноязычной компетенции в значительной степени способствует и изучение специализированных элективных дисциплин, читаемых в ВАВТе на английском языке приглашёнными иностранными преподавателями. Несомненно, важную роль при формировании предметной иноязычной компетенции играет и самостоятельная учебная деятельность студентов при условии, что её резуль-

татом становится лично-значимый образовательный продукт, имеющий профессиональную ценность. Примером технологии, основанной на такой деятельности, может стать профессионально ориентированная презентация, которую бакалавры ВАВТа готовят для государственного экзамена по иностранному языку.

Следует отметить, что все вышеперечисленные технологии, направлены не только на комплексное формирование профессиональной иноязычной лингвистической, дискурсивной и предметной компетенций, но во многом способствуют становлению и иноязычной информационной компетенции будущего юриста.

Информационная компетентность является одновременно общекультурной и профессионально значимой компетенцией для специалиста любого профиля. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты по направлению 030900 «Юриспруденция» выделяют такие элементы информационной компетенции юриста, как формирование способности понимать сущность и значение информации в развитии современного общества; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения и переработки информации; владение навыками работы с компьютером как средством управления информацией; способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-10); (ОК-11), (ОК-12) [8]. По сути, информация является предметом труда юриста, а действия по её поиску, отбору, оцениванию, организации и представлению в определённом виде являются неотъемлемой частью юридической профессии.

Профессиональная иноязычная информационная компетенция является структурным компонентом общекультурной информационной компетенции и может быть определена в качестве способности учащегося получать иноязычную информацию из различных источников и использовать её в своей профессиональной деятельности.

Анализ профессиональной деятельности выпускников ВАВТ показал, что в современных условиях юрист, занимающийся международным правом, часто выступает в качестве посредника между своей и иноязычной профессиональными культурами. Для успешного осуществления такой деятельности юрист должен обладать профессиональной медиативной компетенцией, под которой понимается умение осуществлять письменную и устную медиацию – языковое посредничество – в юридической сфере. Медиация включает в себя устный и письменный перевод, аннотирование, реферирование, толкование, иноязычную интерпретацию понятия или поиск функционального аналога на родном языке, а также другие виды обобщения и передачи информации с одного языка на другой. Медиация осуществляется с использованием как лингвистических, так и предметных компетенций, что способствует их интеграции. В ВАВТе вышеуказанные компетенции формируются у бакалавров права как в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык», так и при прохождении специализированного курса «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», носящего элективный характер.

Среди прочих умений языковое посредничество предполагает и умение

адаптировать текст с учетом специфики целевой аудитории. Для решения этой и ряда других задач юристу также необходимы профессиональная социокультурная и стратегическая компетенции.

Профессиональная социокультурная компетенция реализует готовность к межкультурной коммуникации и представляет собой совокупность знаний профессиональной культуры, национально-правовых особенностей, а также особенностей профессионально ориентированного речевого поведения представителей иноязычного юридического сообщества. Она предполагает готовность учащихся к восприятию правовой картины мира, к использованию её понятий, представлений и концепций, что обусловлено потребностью делового общения с зарубежными коллегами. Мы разделяем точку зрения тех учёных, которые считают, что необходимость формирования социокультурной компетенции у будущих специалистов – юристов – не вызывает сомнения. Профессиональная деятельность всегда в той или иной степени отражает специфику определённой национальной культуры, и, как следствие, профессионально ориентированный иностранный язык изучаемой специальности несёт отпечаток национальных особенностей профессиональной культуры.

Профессиональная иноязычная стратегическая компетенция юриста международно-правовой специализации подразумевает возможность выбирать верную тактику общения, способность добиваться поставленных долгосрочных коммуникативных целей и определяется умением использовать различные стратегии, ставящие

целью избежать нарушения коммуникации. Она также позволяет компенсировать недостающие для достижения цели знания и навыки. Во многом профессиональная стратегическая компетенция реализуется за счёт интеграции и перекрещивания содержания других компетенций, обеспечивая их взаимодействие [9, с. 216].

В качестве заключения хотелось бы подчеркнуть, что определение структуры иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста имеет не только теоретическую, но и сугубо практическую важность. Прежде всего, подлежащие формированию профессиональные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции могут рассматриваться в качестве частных целей обучения, выступая своего рода «дорожной картой» учебного процесса или его развёрнутым планом. Более того, именно формируемые профессиональные иноязычные компетенции должны быть взяты за основу при разработке учебных пособий нового поколения, реализующих компетентностный подход к обучению в рамках требований нового Федерального государственного стандарта [8].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Глотова Ж.В. Формирование профессиональной иноязычной компетентности у студентов-юристов в процессе обучения : дис. ...канд. пед. наук. Калининград, 2006. 243 с.
2. Дмитренко Т.А. Современные профессионально ориентированные технологии обучения иностранным языкам // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения. Материалы II научно-практиче-

- ской конференции. М., 2006. С. 63–64.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология : Учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.
 4. Лаврененко М.М. Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов : дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 203 с.
 5. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (русская версия). М., 2005. 247 с.
 6. Стрекалова К.В. Компетентностный подход к профессионально ориентированному обучению иностранному языку юристов со специализацией в международном праве в контексте ФГОС ВПО третьего поколения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. М., 2014. № 3. С. 111–118.
 7. Ступникова Л.В. Обучение профессионально ориентированному дискурсу в правовой сфере в условиях межкультурного взаимодействия : дисс. ...канд. пед. наук. М., 2010. 291 с.
 8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр»). М., 2011. 19 с.
 9. Хомякова Н.П. Формирование специальной иноязычной коммуникативной компетентности юристов-международников в условиях контекстного обучения : монография. М., 2008. 272 с.
 10. Храмцова А.Б. Формирование коммуникативной компетенции студентов будущих юристов в процессе профессиональной подготовки : дисс. ...канд. пед. наук. Самара, 2009. 179 с.
 11. Цыренжапова С.Д. Интерактивное обучение как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих юристов : дис. ...канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2011. 197 с.
 12. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in ESP. Cambridge University Press, 2006. 301 p.
 13. Mellinkoff D. The Language and the Law. Boston & Toronto: Little, Brown and Company, 1963. 544 p.

УДК 372.874

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-122-130

Чистов П.Д.*Московский государственный областной университет*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНСТРУКТИВНОГО РИСОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается методологическая база конструктивного рисунка, который позиционируется в учебном рисовании как основной аналитический метод отображения действительности для художественно-педагогического направления. В учебном рисовании систематика моделирования формы и создания иллюзорной глубины является достаточно проработанной темой. Автор предлагает иной взгляд на системные основы конструктивного рисования. В статье дано емкое определение иллюзорной глубины, создаваемой художником на плоскости. Автором выделены 6 методов моделирования формы в конструктивном рисовании. В заключение автор говорит о необходимости грамотного комбинирования различных методов конструктивного моделирования формы. *Ключевые слова:* художественная педагогика, рисунок, методика рисунка, конструктивное рисование, моделирование формы, иллюзорная глубина.

P. Chistov*Moscow State Regional University*

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF CONSTRUCTIVE DRAWING

Abstract. The article discusses the methodological framework of constructive drawing, which is positioned in the teaching of drawing as a primary analytical method for representing reality for students of artistic and pedagogical faculties. In teaching drawing the systematics of modeling a form and the creation of an illusory depth is a fairly well-developed theme. The author offers a different view on the systemic foundations of constructive drawing. The article contains a comprehensive definition of an illusory depth created by an artist on plane. The author identifies 6 methods of modeling a form in constructive drawing. In conclusion, the author speaks about the necessity of a competent combination of different methods of constructive modeling of a form. *Key words:* art pedagogy, drawing, methodology of drawing, constructive drawing, modeling of a form, illusory depth.

Одной из актуальных проблем учебного рисунка является определение методов конструктивного рисования как методологической базы рисунка. Учитывая иллюзорность объёмности и глубины в изображении на плоскости, методы моделирования с помощью графических или живо-

писных средств имеют некоторые отличия от трёхмерного моделирования, хотя основные методы моделирования совпадают, так как методологические основания, на которых создаётся строение модели, одни и те же.

Вопросы методики преподавания рисования в художественной педагогике освещались многими авторами [2;

3; 6], но наиболее ценны труды выдающегося учёного, художника-педагога Н.Н. Ростовцева [4; 5]. Анализ методов преподавания рисования свидетельствует о том, что в последней четверти XIX в. сложились два основных метода: геометрический и натуральный. Как правило, указывается геометрический метод и ему противопоставляется натуральный. Натуральный метод подразумевает изображение без схематизации, т.е. «как вижу, так и рисую» или «что думаю, то и рисую», и связывается с теорией свободного воспитания, которая предполагает отказ от традиционной (академической) школы преподавания рисования. Натуральный метод полностью согласуется с развитием изобразительного искусства в этот период, с появлением новых направлений в искусстве. Представители геометрического метода отстаивают академическое направление в обучении рисунку, научное содержание и руководящую роль педагога [4, с. 164]. В художественной школе, несмотря на противостояние академического и свободного подхода в обучении рисованию, имеет место и комбинирование различных элементов оппозиционных направлений.

Если рассматривать термин «натуральный» шире, связывая его с рисованием, опирающимся преимущественно на зрительное восприятие, а термин «геометрический» связать со схематизацией рисунка, то в учебном рисунке также прослеживается тяготение методов преподавания (без потери академического понимания рисунка) либо к геометризации (конструктивное рисование), либо к непосредственному рисованию с натуры, с упором на внимательное изучение

внешних пластических характеристик. Н.Н. Ростовцев, анализируя пособия по рисунку двух авторитетных художников-педагогов середины XX в. [2; 6], пишет: «Дейнека предлагает начинать построение изображения с линейного рисунка, с выявления линейно-конструктивной основы формы. В пособии под редакцией А.М. Соловьева рисунок рекомендуется начинать с выявления большой формы сразу тоном, то есть исходить не из линии, а из тонового пятна (живописно-тональный метод)» [5, с. 200–201].

В современной практике учебного рисования выделяются два основных метода в учебном рисунке: объёмно-конструктивный и тонально-живописный. В литературе по рисунку также встречаются методы, которые можно отнести к комбинированным, совмещающим в себе рациональные начала вышеуказанных методов. Особняком стоит линейный рисунок, который более соотносится с краткосрочными видами рисования или применяется как этап в методике ведения рисунка.

Объёмно-конструктивный метод является базовым в учебном рисовании, так как обладает выраженной аналитической составляющей, которая позволяет изучать анатомию, законы перспективы, теорию теней, конструкцию.

Конструкция (от лат. *constructio*: лат. *con* – ‘вместе’ и лат. *structio* – ‘строить’) определяется системой взаимосвязей. Конструктивное рисование опирается на следующие базовые выразительные средства: точка (конструктивный узел, опорная точка, точка пластического изменения формы и т.д.), линия (ось, связующий элемент, направление, ребро), плоскость (грань, поверхность

или её часть, плоскость симметрии, сечение). Тон в конструктивном рисовании чаще является средством отображения условного освещения и используется как средство дополнительного выражения, уточняющее характер конструкции и её пространственную выразительность [7, с. 39].

Конструктивно-объёмное рисование применяется как в учебном рисовании, так и в специальностях, связанных с конструированием, проектированием, моделированием, то есть там, где необходимо развитое практическое мышление, сопряжённое с визуализацией задуманного.

Конструктивный метод обладает рядом несомненных достоинств, но имеет и некоторые недостатки. Процесс создания конструктивного рисунка связан с преобразованием формы в конструктивную (обобщенную) модель. Для придания рисунку реалистической убедительности необходимо уточнение, происходящее на основе непосредственного восприятия формы. Переход от схематичности изображения к реалистичному рисунку часто является большим препятствием. Овладев основами конструктивного преобразования формы, учащийся вносит в рисунок определённую меру условности – конструктивную стилизацию. Тем самым конструктивный образ мышления не позволяет работать с формой непосредственно, передавая натуральный характер и естественные черты модели без схематизации.

Значительные трудности в преобразовании формы в конструктивный образ появляются при изображении более аморфных объектов. Такая материя, как воздух, конструктивно никак не выражается.

Объёмно-конструктивному методу обычно противопоставляют тонально-живописный. Уже в названии даётся направленность данного метода. Тональность в изобразительном искусстве определяется как светотеневой строй. Термин «живописный», с одной стороны, несёт в себе исконное значение – рисование с натуры, с другой – подчёркивает ценность тональных отношений, тональных переходов, воздушность, по аналогии с валёром в живописи [7, с. 40].

Базовым средством выражения тонально-живописного метода является тоновое пятно. Линия понимается как граница смежных тонов, в отличие от конструктивного понятия (ось, связующий элемент, направление, ребро). Руководствуясь непосредственным зрительным восприятием, художник изображает определённый строй тоновых пятен, постоянно сверяясь с натурой. В творческой деятельности данный подход позволяет работать и без натуры с опорой на представление, память и воображение.

К достоинствам тонального подхода можно отнести специфику процесса рисования, предполагающую создание уже с первого этапа тональной среды, глубины листа, работу тональными отношениями, реализацию принципа «от общего к частному», что требует от рисующего целостного видения натуры. Мир, окружающий художника, оказывается окрашенным в различные оттенки светлых, серых и тёмных тонов. Тон воспринимается не как свойство формы, а как «воздух». Воспроизведение натуры превращается в почти мистический процесс превращения порой абстрактных пятен в воспринимаемую глубину и объёмность [7, с. 41].

Неоспоримо, что учебное тональное рисование положительно влияет на качество живописи. Тонально-живописный метод является основным при обучении рисунку студентов по специальности «Живопись». Но это утверждение не означает, что конструктивное рисование на данной специальности нецелесообразно. Развитие пространственных представлений, умение анализировать форму, овладение основами перспективы, теорией теней и отражений, анатомией и механикой движения человеческого тела связано с конструктивным методом в учебном рисунке [7, с. 42].

Тонально-живописному методу присущи и отрицательные свойства, которые в полной мере проявляются у начинающих и неопытных рисовальщиков. Прежде всего, это «аморфность» рисунков, которая наиболее заметна при сближенных тональных отношениях и невыразительных условиях освещения: ненаправленный, рассеянный или неяркий свет.

Характеризуя основные методы в учебном рисунке, отмечая их отличия, в итоге можно прийти к выводу о целостном понимании процесса выполнения рисунка, в котором важно взаимодействие различных методов, так как цели и задачи во многом одинаковы.

Одной из важных целей в обучении рисованию является уверенное моделирование формы графическими средствами и умение осознанно создавать иллюзорную глубину листа. Это универсальное требование к рисунку вне зависимости от используемой методики или общих целей и задач, от реализуемой программы по рисунку, которая может заканчиваться рисованием

гипсовых голов или сложными тематическими фигуративными постановками. Конечно, в учебном рисунке есть и более высокие творческие задачи: требования к точности воспроизведения действительности, разнообразные виды рисования (с натуры, по представлению, по памяти) и многое другое, но, оценивая учебный рисунок обучающегося, в первую очередь, обращают внимание на осознанное воспроизведение формы и организацию глубины листа, на умение создать в плоскости листа иллюзию трёхмерного пространства.

Формирование иллюзорной глубины во многом опирается на специфику восприятия пространства. Есть общий тезис, который универсально может определить наличие глубины или её отсутствие, то есть плоскостность. Тезис будет опираться на визуальные свойства незаглубляющейся в пространстве, одинаково окрашенной какой-либо плоскостной фигуры. За счёт того, что лучи света попадают на плоскость под одним и тем же углом, тональность плоскости в разных точках будет совпадать, т.е. плоскостность – это отсутствие динамики тона, а в широком смысле – равнозначность свойств. Соответственно, уход от плоскостности к иллюзорной глубине будет связан с организацией пространства, в котором свойства различных зон не будут совпадать, и чем больше разницы в визуальных качествах зон, тем более выразительно будет восприниматься иллюзорная неплоскостность. Тезис равноценно работает как в рисунке, так и в живописи. Причём в живописи возможность выразить глубину несравненно больше, чем в рисунке, так как в живописи есть цве-

товой оттенок и насыщенность. При совпадении тонов в рисунке, проявляется плоскостность. В живописи при совпадении светлотных тонов, но разнице в цветовых тонах или насыщенности, восприятие глубины остаётся.

Тезис носит формализованный характер. В нём есть очевидная простота в трактовке ряда понятий и явлений (глубина, плановость, объёмность, живописность, декоративность и пр.) в изобразительном искусстве. Главное для художественной педагогики – это доступность тезиса для понимания учащегося.

Данный тезис хорошо сопрягается с различными методиками ведения рисунка. Даже линейное рисование, в котором тональное пятно может полностью отсутствовать, даёт возможность работы линией разной степени напряжения, от контрастной тёмной, до почти нечитающейся, порой, исчезающей, но при этом ощущаемой за счёт зрительной инерции. В линейном рисовании к плоскостности относится параллельность и прямолинейность. Оппозиционные качества линий формально можно считать более перспективными.

Формальные выразительные качества изображаемой иллюзии глубины и объёмности эффективно дополняют методы выполнения рисунка. Работа с формой, передача объёмности, во многом связана с правильным пониманием конструкции изображаемого предмета. Конструкция, в понятиях учебного рисунка, – это осмысленная форма, то есть форма проанализированная и понятная. Анализ формы, а говоря о практическом воплощении, моделирование формы может проходить на различных основаниях, ко-

торые связаны со свойствами самой формы, т.е. в конструктивном рисовании есть ряд отдельных методов, которые применяются в зависимости от специфических свойств изображаемого объекта. Часть методов являются универсальными. Методы моделирования симметричной формы и динамическое моделирование нуждаются в комбинации с универсальными.

В целом моделирование формы основывается на следующих методах:

– Моделирование сложной (составной) формы через более простые и читаемые геометрические формы (призма, параллелепипед, пирамида, конус, шар, цилиндр и т.д.) – булево моделирование. Наиболее эффективно метод работает при изображении объектов, в конструктивной базе которых читается геометрическое начало, например, в формах архитектуры. Данный метод используется в художественной педагогике для анализа характера формы, объяснения связи различных составляющих элементов, взаимодействия частей большой формы. Как вариант, конструктивное преобразование может происходить только через многогранники, без участия тел вращения.

– Полигональное моделирование. Определение на форме ряда поверхностных точек, которые связываются отрезками, образуя многоугольники, при этом происходит своеобразное граничение поверхности. Чтобы уйти от обобщённого разбиения поверхности, добавляются ещё точки, а следовательно, и дополнительные грани, в результате чего пластическая характеристика поверхности становится более уточнённой. В качестве полигона чаще используют треугольник,

чтобы добиться очевидной плоскостности полигона и уйти от искривлённых в пространстве поверхностей. Однако даже при подробной дифференциации поверхности элементарной частью изображения останется грань. Огранённая форма по сравнению с округлой смотрится более «остро» и выразительно, что воплощено в обрубовочных моделях для учебного рисунка [7, с. 40].

– Лекальное моделирование (сплайн-моделирование). Определение на форме ряда поверхностных точек, которые связываются сопрягающимися линиями. Точки выставляются в местах изменения пластического движения формы. Чаще всего, моделирование формы совершается сопрягающимися линиями, которые проходят через точки, лежащие в одной секущей плоскости. Обычно для визуализации характера изображаемой формы используют такое количество опорных точек и проведённых через них линий, которыми можно было бы оптимально описать характер формы. В основном данным методом моделируются округлые формы. Использование сечений, разрезов, отслеживающих линий и тому подобных вспомогательных изображений, с помощью которых можно выявить характер поверхности формы, является частным применением вышеуказанного метода. Интересным проявлением лекального моделирования может быть описывание поверхности одной неразрывной линией, которая подобно нити оборачивает всю форму либо по принципу винтовой спирали, либо облекая её по принципу наматывания клубка.

– Тональное моделирование. По сути, речь идёт о тонально-живо-

писном методе в рисовании, который является полноценной и самостоятельной системой моделирования. В чистом виде рисование с натуры по принципу, что вижу, то и рисую, не является осознанным моделированием. Тональное моделирование в учебном рисовании сопряжено с применением знаний по оптике и теории теней и отражений. Эти знания исполняют роль системной основы тонального моделирования и обеспечивают связь воспринимаемого тонального образа с конструкцией и другими визуальными свойствами формы.

– Моделирование симметричной формы. В основу метода входит выявление повторяемого элемента, его движение (характер повторения) и изменение (масштабирование и трансформация). Построение симметричной формы во многом связано с умением определить тип и вид симметрии. Многие формы живой и неживой природы имеют симметричную структуру. Это и билатеральная симметрия, свойственная животным и человеку, и радиальная симметрия, наблюдаемая, к примеру, в цветах, и трансляционная симметрия (раковины, разнообразные членистоногие), и сферическая симметрия, и винтовая, другие виды симметрии. Если симметрию не понимать как абсолютную неизменность, то строение ствола дерева может быть представлено в трансляции разветвляющегося элемента с уменьшением масштаба от основания ствола к ветвям, что наглядно выражено в процессе роста дерева. Крона дерева также не является хаотичной структурой. Она составляется из листьев, подобных по силуэту и имеющих разный размер и положение в пространстве. Изобра-

жение дерева строится на умении выделить характерный пластический изгиб ствола, переход от ствола к веткам и силуэт кроны. Опытный художник фактически «выращивает» дерево на бумаге, сочетая различные конфигурации повторяемых элементов, не прибегая к тотальному срисовыванию всего и вся. Симметрию часто рассматривают относительно асимметрии, особенно в случае незначительной изменчивости повторяемых элементов.

– Динамическое моделирование. Важнейший метод моделирования для подвижных конструкций, предполагающий создание составной формы, элементы которой не являются статическим целым, а имеют способность к движению относительно друг друга. Речь идёт как о всевозможных механизмах, так и о формах живой природы. Полновесно метод работает в трёхмерном моделировании. Подвижные части формы моделируются универсальными методами, определяются точки или поверхности, относительно которых происходит взаимное перемещение элементов формы, характер и траектория движения, система ограничений, т.е. описываются условия изменения в объекте. Динамическая модель функционирует во времени, и это обстоятельство не даёт возможность полноценного использования в пространственных видах искусства. Но без понятия об изменчивости формы невозможно её понимание, так как алгоритмы взаимодействия частей являются системной основой. К примеру, изучение механики движения человеческого тела строится на принципах динамического моделирования. Выполнение набросков с фигуры человека при из-

менении поз, по сути, является динамическим моделированием.

Перечисленные методы включают в себя как общепринятые конструктивные методы, так и тональное моделирование, которое также является методом эффективного выражения конструкции. Тональный рисунок органично интегрируется с остальными методами, и может выступать как универсальный метод. Включение тонально-живописного рисования в ряд конструктивных методов внешне противоречит устоявшейся методологии в рисунке с отдельным пониманием объёмно-конструктивного и тонально-живописного методов.

Без включения тонального моделирования в общий спектр конструктивных методов невозможно полноценное функционирование всей системы конструктивного рисования, в которой различные методы дополняют друг друга. В практике преподавания рисунка очень часто обучающиеся понимают методику рисования как последовательное выполнение трёх конкретных стадий: компоновка, построение и тональный рисунок. И три стадии рисунка полновесно соотносятся с методами: 1-я стадия – линейный рисунок, 2-я стадия – конструктивный рисунок, 3-я стадия – тональный рисунок. Такое понимание методичности выполнения рисунка фактически является устоявшейся нормой. Возможно, первые шаги в реалистичном рисовании нуждаются в строгой последовательности. Но в итоге стадии превращаются в отдельные самодостаточные виды работ. Комбинирование стадий рисунка, по сути, методов рисунка выбивает ученика из накатанной колеи, и он всегда стремится вернуться в понятное и

опробованное русло устоявшейся системы, относясь к новой систематике рисунка с крайним недоверием.

Поэтому понимание всех конструктивных методов в единой системе позволяет правильно ориентироваться в применимости того или иного метода в каждом конкретном задании. Изучение каждого метода моделирования формы идеально ложится в существующую программу по рисунку с традиционным перечнем заданий. По крайней мере, тематика заданий немного корректируется и не подразумевает качественного переустройства всех заданий. Существенно меняется преподавание методики рисования, которая всегда будет сопряжена с изображаемым объектом.

Рисование многогранников (куб, призма, пирамида и т.п.) – пропедевтический курс рисунка, направленный на изучение простых тел, постижение основ линейной перспективы, применение методов построения симметричной формы. Это подобие основных форм (примитивов), которые лягут в основу более сложных составных форм.

Рисование простых тел вращения (шар, конус, цилиндр и т.п.) – вторая часть пропедевтического курса, расширяющая не только спектр простых форм, но и позволяющая изучить основы тонального моделирования наряду с методами построения симметричной формы, то есть происходит комбинирование методов.

Рисование капители и бытовых предметов (составных форм) проходит с включением ещё одного метода конструктивного рисования – моделирование с помощью булевых операций (в основном, сложение форм, редко – вычитание).

Рисование гипсового рельефа или драпировки может идти как через полигональное, так и через лекальное моделирование.

Фактически перечислены все базовые начальные задания традиционной системы рисунка и для них определены ведущие методы. Логика действий для каждого задания определяется избранной методикой. Главное, конкретно озвучивать применяемый метод и задачи для каждого задания и не входить в пассивное рисование с натуры без определения связи конструктивных особенностей изображаемых форм с доминирующими методами.

Большой простор в осознанном комбинировании методов проявляется в дальнейших заданиях по программе, когда все методы перечислены, охарактеризованы и опробованы. Вместо поверхностных схем: «нос – это призма, глаз – это шар, голова – яйцо (овоид), шея – цилиндр», – можно последовательно разложить: форма носа в понимании одного из методов – сочетание призматических (или цилиндрических и шарообразных) форм с наличием систематики симметричного построения и применением в процессе конструктивного линейного рисования полигонального или лекального метода моделирования или, как возможный вариант, использование тонального моделирования в связи с лекальным моделированием.

Целостная система конструктивного рисования, организованная на чётком понимании методологических основ и определении составляющих её методов моделирования, позволяет свободно интерпретировать изображаемую форму в сочетаемых методах, с полным пониманием оснований

для анализа формы. Возникающие комбинации методов воспринимаются органично и служат основой для творчества в учебном рисовании. Это позволяет уйти от поверхностных и застывших схем преподавания такой творческой дисциплины, как рисунок, и сделать её ближе к природе человека, которая требует не шаблонных, привычных произведений и изделий, а подвижности и гибкости мышления [1, с. 153].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Галкина М.В., Михайлов М.В. Дизайн и декоративно-прикладное искусство в контексте современного пространства // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 3. С. 153–156.
2. Дейнека А.А. Учитесь рисовать. М., 2005. 224 с.
3. Ломов С.П. Дидактика художественного образования. М., 2010. 104 с.
4. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка. М., 1981. 192 с.
5. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка. М., 1982. 240 с.
6. Учебный рисунок / Под ред. А.М. Соловьёва. М., 1953. 240 с.
7. Чистов П.Д. Методические подходы в учебном рисунке // Сборник научно-методических трудов преподавателей факультета Изобразительного искусства и народных ремёсел. Проблемы теории и методологии предметного образования. Изобразительное искусство. Декоративно-прикладное искусство. Дизайн. М., 2010. С. 38–43.

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-131-139

Антипова А.П.

Московский государственный областной университет

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ» В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Аннотация. Статья раскрывает содержание понятия «английский для академических целей» в контексте обучения иностранному языку в профессиональной сфере в организациях высшего образования на неязыковых факультетах. Дается сравнение существующих интерпретаций понятия, рассмотрены его основные разновидности (английский язык для общих и специальных академических целей) в качестве основы для дальнейшего теоретического осмысления понятия. Особое внимание уделено ключевым аспектам существующих определений понятия и условиям практического применения «английского для академических целей» в рамках профессионально ориентированного подхода к обучению иностранному языку в системе высшего образования.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение английскому языку, английский язык для специальных целей (ESP), английский для академических целей (EAP); английский для общих академических целей (EGAP); английский для специальных академических целей (ESAP), неязыковые факультеты.

A. Antipova

Moscow State Regional University

THE CONTENT OF “ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES” CONCEPT IN THE CONTEXT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC FACULTIES

Abstract. The content of “English for Academic Purposes” concept in the field of professionally-oriented approach to teaching foreign languages at non-linguistic faculties of universities is explored in this article. The paper makes comparisons of the existing interpretations; its basic varieties are given (English for General and for Specific Academic Purposes) as the theoretical basis for the research in this field. The article emphasizes the key aspects of the existing

© Антипова А.П., 2015.

definitions of the concept in terms of practical application of “English for Academic Purposes” in the context of professionally-oriented approach to teaching English in the system of higher education.

Key words: professionally-oriented approach to teaching English, English for Specific Purposes (ESP), English for Academic Purposes (EAP), English for General Academic Purposes (EGAP), English for Specific Academic Purposes (ESAP), non-linguistic faculties.

Понятие «английский язык для специальных целей» (English for Specific Purposes – далее ESP) является актуальным предметом исследования зарубежных и российских учёных, начиная с 60-х гг. XX в. Учёные рассматривают ESP с точки зрения прикладной лингвистики. Вопросы методики преподавания и построения курса, соответствующего потребностям студентов в изучении иностранного языка, также составляют неотъемлемую часть обучения ESP. Знание общего английского (General English) является недостаточным в условиях современного глобального общества, поэтому изучение языка в профессиональных или учебных целях является необходимым условием для успешной учёбы и карьеры. Эванс и Грин (S. Evans, C. Green) в ходе своего исследования «Зачем нужен английский для академических целей: опрос студентов высших учебных заведений Гонконга» выяснили, что большинству студентов в университетах разных стран «необходимо изучение языка, которое должно быть ориентировано на *академический*, а не на *общий английский*» [3, с. 5]. В современных российских вузах преподавание иностранного языка осуществляется в соответствии с требованиями нового государственного образовательного стандарта, цель которого – обеспечить выпускников профессионально ориентированными знаниями и навыками. Соответственно, необходи-

мым условием реализации данного стандарта является подготовка конкурентоспособного специалиста, способного справляться с поставленными коммуникативными задачами и обладающего профессионально-значимыми компетенциями. Цель данного исследования – рассмотреть содержание понятия «английский для академических целей» в контексте обучения иностранному языку в профессиональной сфере в российских вузах с точки зрения его теоретического осмысления и практического применения в рамках создания единого европейского образовательного пространства высшего образования. Актуальность рассматриваемой проблемы связана с процессами модернизации и оптимизации в сфере высшего образования, а также разнообразием концепций и подходов к обучению иностранному языку в высших учебных заведениях.

Рассмотрим существующие определения «английского для академических целей», представленные в зарубежных исследованиях о языке.

Английский для академических целей (English for Academic purposes – далее EAP) представляет собой разновидность английского языка для специальных целей и является предметом, преподаваемым в высших учебных заведениях во всём мире. EAP специализируется на решении практических задач и относится к прикладной лингвистике, но не менее важным нам ви-

дится понимание теоретических и методических аспектов, составляющих его основу. Необходимо отметить, что зарубежные исследователи рассматривают язык для специальных целей и его разновидности как определённую *методику* преподавания в противопоставлении с «общим английским». Джон Флавердью и Мэтью Пикок (J. Flowerdew, M. Peacock) в своей работе «Перспективы исследования английского для академических целей» предлагают следующее определение: «Английский для академических целей – это масштабная международная программа обучения английскому языку, целью которой является помощь в получении знаний, развитии умений учащихся проводить исследования и преподавать на данном языке» [4, с. 8]. Авторы также считают целесообразным выделить четыре географических области с точки зрения основных характеристик и цели функционирования EAP. В первую категорию Флавердью и Пикок включают страны, для которых английский является родным языком, а именно – США, Канада, Соединенное Королевство Великобритании, Новая Зеландия и Австралия. В этих странах процесс обучения академическому английскому языку осуществляется как для студентов, являющихся гражданами этих стран, так и для иностранных студентов, приехавших получать высшее образование. Вторая категория, по мнению авторов, состоит из стран, входивших в состав колоний Великобритании, где английский является вторым по значимости языком. В третью категорию входят страны западной Европы, а также Китай, Япония, Латинская Америка, франкоязычная Африка и некоторые

другие. Наконец, четвёртая категория представлена странами бывшего советского блока, которые стремятся к обособлению от влияния России и русского языка и участию в решении мировых экономических, политических и социальных вопросов. Таким образом, происходит *универсализация* английского языка как средства общения и обучения специалистов в разных странах. Следовательно, перед лингвистами встал вопрос о новом подходе в обучении, целью которого является изучение языка в контексте определённой *профессиональной* сферы общения и взаимодействия студентов.

Первым научным исследованием, сформировавшим основу нового подхода, стала работа Майкла Холидея, Ангуса Макинтоша и Питера Стревенса «Лингвистические науки и преподавание языков» (Halliday M.A.K., McIntosh A., Strevens P. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, 1964), в которой авторы описали *функциональное* использование жанровых разновидностей текстов, особенности отбора лексики и синтаксических конструкций в изучении языка в зависимости от специфики научной сферы и будущей профессиональной деятельности студентов. Стоит отметить, что эта работа стала одной из самых значительных с точки зрения теоретического описания и практического применения английского языка для академических целей. В своей книге «Новые тенденции в обучении английскому языку» (“*New Orientations in Teaching of English*”, 1997) Стревенс также описывает функциональный подход к процессу преподавания языка, который, по мнению автора, значительно сужает рамки познания морально-нравственной

системы ценностей и традиций другой культуры, связанных с носителями этого языка. Такой подход определяет «академические цели» в изучении английского, направленные на выполнение конкретных дидактических задач, строго ограниченных содержанием обучения.

По мнению другого лингвиста, Кена Хайленда (К. Hyland), ЕАР представляет собой сложное понятие, включающее в себя несколько подпунктов. В своей книге «Английский для академических целей» автор дает следующее определение: «ЕАР – это обучение английскому языку для учебных целей или проведения исследований на данном языке, включающее в себя следующие сферы учебной деятельности:

- обучение в школе, университете или колледже, а также аспирантуре;
- проведение лекций, семинаров, обсуждений;
- проведение научных исследований (научные статьи, конференции, гранты);
- обучение письму (эссе, доклады, официально-деловые письма)» [7, с. 1].

К. Хайленд считает, что изучение английского для академических целей в высших учебных заведениях ставит перед студентами новые задачи, виды деятельности и перспективы. «Специализированное обучение английскому языку основывается на социальных, когнитивных и лингвистических требованиях той или иной академической ситуации, которая подразумевает понимание различных видов текстов и узкую направленность академических контекстов» [6, с. 2].

Определение Р.Р. Джордана (R.R. Jordan), которое он дал в своей работе «Английский для академиче-

ских целей», отражает суть изложенных концепций: «ЕАР развивает те навыки общения, которые необходимы для процесса обучения в рамках систематического образования» [8, с. 1]. Необходимо отметить, что узкоспециализированная направленность «академических целей» значительно ограничивает уровень познания культуры языка и его носителей, что отрицательно сказывается на формировании социокультурной компетенции у студентов.

Важными аспектами в рассмотрении данного понятия видятся также условия и причины его обособления.

К 1980 г., когда начал издаваться журнал «Английский для специальных целей» (English for Specific Purposes), английский для академических целей выделился в отдельное направление вместе с ЕОР (English for Occupational Purposes (английским для профессиональных целей)) как следствие расширения социально-экономической и политической роли английского языка. Кроме того, в это время происходит процесс интернационализации и глобализации систем высшего образования, в ходе которого в университеты Англии, США, Канады устремился поток иностранных студентов. Это приводит к осознанию необходимости улучшения и реструктуризации процесса преподавания английского языка в высших учебных заведениях, в том числе студентам, для которых английский не является родным языком. В свою очередь, работодатели отдают приоритет в отборе квалифицированных специалистов тем выпускникам, которые обладают навыками и знаниями, необходимыми для решения определённых коммуника-

тивных задач в сфере профессионального общения. Хатчинсон и Уотерс (T. Hutchinson, A. Waters) в исследовании о языке для специальных целей подчёркивают, что «язык, изученный в учебной среде, должен быть использован студентами позже в профессиональных целях» [5, с. 16].

Таким образом, вместе с использованием академических текстов в качестве основы обучения языку возникает необходимость применения новых *устных* форм коммуникации: составление презентаций, участие в семинарах, навыки выступления на конференциях. *Письменные* формы включают в себя грамотное ведение корреспонденции, знание особенностей различных стилей и жанров текстов, составление рефератов, резюме, конспектов на основе анализа научных исследований и статей, имеющих отношение к научной и профессиональной сфере деятельности студентов. Для того чтобы применить новый подход к обучению языку, современный преподаватель должен быть компетентен в умении читать лекции и вести административную работу, проводить исследования и публиковать научные статьи на английском языке. Рассмотренные тенденции позволяют поставить конкретные задачи в области профессионального роста и повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений для обеспечения процесса обучения английскому для академических целей в соответствии с европейскими стандартами, принятыми в рамках гармонизации систем высшего образования Болонской декларации.

Подводя итоги вышеизложенного, приходим к выводу, что ЕАР – это

системный функциональный подход к обучению академическим навыкам чтения, письма, речи и восприятия информации на изучаемом языке с целью практического применения полученных умений студентами как в учебной, так и в профессиональной деятельности.

Специфика преподавания иностранного языка в системе высшего образования в образовательных организациях России заключается в том, что для студентов английский язык не является родным, но входит в ряд обязательных предметов в системе получения общего и высшего образования. Иностранный язык в отечественных вузах как дисциплина представляет собой обучение языку в условиях *компетентностного* подхода в соответствии с особенностями специальности и факультета, включая приобретение навыков письма, чтения, коммуникации и восприятия информации на слух. Методики обучения варьируются в зависимости от начального уровня подготовки студентов и количества отведенных на дисциплину академических часов. Основной целью курса «Иностранный язык» является формирование межкультурной профессионально ориентированной компетенции, т.е. знаний и умений, позволяющих полноценно осуществлять круг профессиональных обязанностей и общение в деловой сфере в соответствии с требованиями гармонизации систем высшего образования. Обучение иностранному (английскому) языку на неязыковых факультетах подразумевает развитие общекультурной и общепрофессиональной компетенций, которые формируют будущего конкурентоспособного специалиста. Английский

для академических целей в контексте изучения дисциплины «иностранный язык в профессиональной сфере» как функциональный подход в обучении выполняет дидактические и учебные задачи, отвечающие особенностям специализации студентов, и формирует необходимые академические навыки, составляющие основу процесса обучения. Важно отметить, что жёстко закреплённой стратегии преподавания иностранного языка не существует: в российских вузах так же, как и в изучении ЕАР в других странах, рассматривается конкретная ситуация обучения и жанровые особенности специальности, от которых зависит отбор лексического и методологического материала для профильной подготовки студентов. В отечественной лингвистике изучение «языка для специальных целей» и его разновидностей осуществляется с точки зрения *функциональной стилистики*. А.И. Комарова отмечает, что «существует единый способ освоения языка, обусловленный категориальной природой функций языка. Этот способ предполагает постепенное овладение языком в функции общения путём восхождения от простого к сложному. <...> необходимо не столько изучать пожелания учащихся, сколько определить соответствующий их уровню знаний языковой материал...» [2, с. 39]. Следовательно, преподавание языка на неязыковых факультетах осуществляется с учётом индивидуальных особенностей студентов и уровня владения языком. Кроме того, необходимо учитывать узкие временные рамки, отведённые на изучение языка в вузах. Соответственно, определяющей методической категорией в обучении иностранному языку явля-

ется *оптимизация* образовательного процесса. В статье «Оптимизация процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе в соответствии с новым государственным стандартом» Е.А. Данилина ставит цель – формирование коммуникативно-прагматической компетенции у студентов. «Мы считаем, что основным содержанием обучения иностранному языку в неязыковом вузе должно стать профессионально-ориентированное деловое общение с доминантой обучения разговорной речи, включая обучение переводу отраслевых аутентичных текстов» [1, с. 208], что подразумевает системный функциональный подход к развитию необходимых учебных навыков чтения, письма, восприятия речи на слух и говорения. Обучение иностранному языку в российских ВУЗах в контексте выполнения «академических целей» и задач зависит от ряда факторов: уровня владения языком студентами, компетентности преподавательского состава, выбора определяющей методики преподавания, отведенного времени, а также культурных различий.

Одним из ключевых аспектов понимания и применения «английского для академических целей» в обучении иностранному языку в отечественных вузах становится выявление разновидностей этого понятия на EGAP (English for General Academic Purposes – английский для основных академических целей) и ESAP (English for Specific Academic Purposes – английский язык для специальных академических целей). Главным вопросом дискуссии учёных на эту тему является отбор текстов и ресурсов, которые отвечают жанровым и предметным особенно-

стям той профессиональной или научной сферы, которую изучает студент. Проблема соответствия цели обучения его содержанию ставит перед преподавателями и исследователями языка ряд задач, которые необходимо учитывать при обучении английскому языку.

EGAP представляет собой обучение основным академическим навыкам: конспектированию лекций, участию в работе на семинарах, чтению учебников и статей, написанию эссе, сочинений, докладов, грамотному ведению корреспонденции, составлению презентаций. Джордан (1997) описывает EGAP следующим образом: «основу курса составляет обучение главным учебным навыкам, а также жанровым особенностям академического английского, включающим в себя функционирование формального стиля и правильное использование языка в зависимости от ситуации» [8, с. 5]. Студенты должны уметь работать с разными видами текстов, определять их структуру и функции, знать и применять слова-связки, а также вводные конструкции, формулировать мысль, аргументировать свои суждения.

ESAP, в свою очередь, в большей степени уделяет внимание тем навыкам, которые отвечают особенностям, приобретаемой специальности. Следовательно, данный курс не может функционировать вне контекста изучаемых студентами дисциплин, что требует налаженной межпредметной связи в процессе обучения. Работа подразумевает навыки конспектирования, устные выступления и анализ академических текстов на занятиях, она связана с отбором материалов научной и профессиональной тематики и обучением специализированной лексике.

Соответственно, обучение ESAP подразумевает наличие у преподавателя определенного уровня компетентности в сфере специализации студентов.

Мнения ученых по вопросу содержательного наполнения EAP разделяются. Так, например, Хатчинсон и Уотерс, Джордж Блю и Руф Спак (T. Hutchinson, A. Waters, G. Blue, R. Spack) считают, что акцент в изучении EAP должен быть сделан на *процессе* обучения и *потребностях* в изучении языка учащихся [11].

К. Хайленд (2002), приводя аргументы в пользу ESAP, замечает, что обучение жанрам академических текстов не может осуществляться вне контекста дисциплины. Содержание EAP напрямую зависит от узкой профессиональной направленности студентов, поэтому, «эффективное обучение языку основывается, прежде всего, на спецификации процесса обучения» [6, с. 117]. Необходимо отметить, что идея *спецификации языка* в зависимости от изучаемой дисциплины принадлежит Холидею (1964), так как именно этот фактор послужил выделению ESP в отдельное направление. Дадли-Эванс и Сент Джон в работе «Исследования в области английского для специальных целей» (T. Dudley-Evans, and St. John M.-J. Developments in English for Specific Purposes, 1998) видят в спецификации основное различие между EGAP и ESAP, так как именно спецификация фокусирует внимание на определённую тематическую направленность заданий, связанных с профессиональной сферой студентов, и полагают, что процесс образования должен основываться прежде всего на развитии основных академических и учебных навыков, которые впоследствии ста-

нут фундаментом для спецификации английского языка.

Проблема выбора содержания ЕАР зависит от разных факторов. Необходимо учитывать уровень владения языком и потребности студентов, особенности факультетов, междисциплинарные связи. Этот непростой вопрос остаётся на рассмотрение преподавателя и подразумевает индивидуальный подход к его решению.

Изучение иностранного языка на неязыковых факультетах направлено на отработку общих академических навыков на начальном этапе обучения с последующей специализацией языка в зависимости от профессиональной направленности студентов. Кроме того, обучение языку на неязыковом факультете основано, прежде всего, на аналитическом рассмотрении языкового материала, которое «способствует прочному усвоению его учащимися, как на уровне восприятия письменной речи, так и на более продвинутом этапе использования соответствующих языковых единиц в собственной устной и письменной речи учащихся» [2, с. 40].

В исследовании о языке для академических целей в системе высшего образования Су Рай Шин и Там Шу Сим (Soo Ruey Shing, Tam Shu Sim) из Университета Малайи утверждают, что требования к изучению языка отличаются в зависимости от роли английского языка в разных странах и государственной образовательной политики, принятой в высших учебных заведениях [10]. Лианедж и Бирч (I. Liyanage, G. Birch), рассматривая данную проблему, приходят к выводу, что для студентов университетов стран, где преподавание всех дисциплин

ведётся не на английском языке, изучение ЕАР необходимо в первую очередь. Более того, речь идёт именно об английском для специальных академических целей, так как только курс ESAP поможет им получить знания о жанровом своеобразии, лексико-грамматических особенностях своей профессиональной сферы на английском языке [9]. В свою очередь, в странах, где английский является официальным языком, основу подготовки студентов составляет курс EGAP, так как остальные дисциплины также преподаются на английском языке. Таким образом, применение английского для академических целей напрямую зависит от территориальных и культурных особенностей отдельных стран и университетов.

Современные исследования в области языка для академических целей в контексте преподавания дисциплины «иностраный язык» в системе высшего образования в России нуждаются в теоретической систематизации, так как расширение роли профессионально-ориентированного подхода в обучении языку на неязыковых факультетах ставит вопросы модернизации процесса обучения, предполагая взаимодействие преподавателей различных дисциплин в рамках специальности. Выделенные условия обязательны для осуществления качественного профессионально-ориентированного обучения языку в высших учебных заведениях. Особенности развития общества на современном этапе и процесс глобализации образования предполагают развитие не только общих коммуникативных навыков, но и узкоспециализированных знаний и умений в области английского языка

с учётом социальных, культурных и идеологических контекстов его применения. Вопрос изучения и применения иностранного языка как средства профессионального взаимодействия специалистов является актуальной темой исследований и методических разработок для учёных-лингвистов, преподавателей и студентов во всём мире.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Данилина Е.А. Оптимизация процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе в соответствии с новым государственным стандартом [Электронный ресурс]. URL: http://www.mami.ru/science/mami145/scientific/article/s12/s12_41.pdf (дата обращения: 10.04.2015).
2. Комарова А.И. Функциональная стилистика: научная речь. Язык для специальных целей (LSP). Изд. 3-е. М., 2010. 192 с.
3. Evans S., & Green C. Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students // *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 6. P. 3-17.
4. Flowerdew J., & Peacock M. Research Perspectives on English for Academic purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 467 p.
5. Hutchinson T., & Waters A. English for specific purpose: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
6. Hyland K. Specificity revisited: how far should we go now? // *English for Specific Purposes*. 2002. Vol. 21. P. 385-395.
7. Hyland K. English for Academic Purposes: an Advanced Resource Book for Teachers. Canada: Routledge, 2006. 342 p.
8. Jordan R. R. English for academic purposes: A guide and resource book for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 404 p.
9. Liyanage I., & Birch G. English for general academic purposes: Catering to discipline-specific needs // *Queensland Journal of Educational Research*. 2001. Vol. 17. № 1. P. 48-67.
10. Soo, Ruey Shing, Tam, Shu Sim. EAP Needs Analysis in Higher Education: Significance and Future Direction // *English for Specific Purposes World*. 2011. Vol. 33. P. 1-11.
11. Spack R. Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go? // *TESOL Quarterly*. 1988. Vol. 22. № 1. P. 29-52.

УДК 811.11:004(470.345)(045)

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-140-148

Бабушкина Л.Е., Кадомцева С.Ю., Кирьякова О.В.*Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)*

СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДВУЗА

Аннотация. В статье представлена информационно-коммуникационная среда обучения иностранным языкам как составляющая информационно-образовательной среды педагогического вуза. Информационно-коммуникационные технологии предоставляют преподавателям иностранных языков бесконечный выбор мультимедиа, программного обеспечения, приложений и устройств с целью создания более интересных, интерактивных занятий. Авторами делается вывод о рациональном использовании функциональных возможностей компьютера в учебном процессе педагогического вуза. Рассматривается ряд технологий электронного обучения, широко применяемых в МордГПИ – iTRAINIUM, Hot Potatoes, Netquiz Pro 4, базы данных и др.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная среда, информационно-коммуникационные технологии, Интернет-технологии, интенсификация обучения, обучение иностранному языку.

L. Babushkina, S. Kadomtseva, O. Kiryakova*Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk*

CREATING AN ELECTRONIC INFORMATION AND COMMUNICATION ENVIRONMENT FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT NON-LINGUISTIC FACULTIES OF PEDAGOGICAL UNIVERITIES

Abstract: The article presents the information and communication environment for teaching foreign languages as a part of the information and educational environment of a pedagogical university. The ICTs give language teachers a borderless selection of multimedia, software, applications and devices for developing more exciting, interactive lessons. The authors conclude that the use of the computer functionality is rational in the educational process of a pedagogical university. A number of e-teaching technologies that are widely used in MordSPI – iTRAINIUM, Hot Potatoes, Netquiz Pro 4, databases – are considered.

Key words: information and communication environment, information and communication technologies, the Internet-technology, intensification of teaching, teaching a foreign language.

Социокультурная ситуация в современном обществе характеризуется

© Бабушкина Л.Е., Кадомцева С.Ю., Кирьякова О.В., 2015.

динамичными и открытыми преобразованиями, направленными на понимание мирового культурного наследия в ракурсе многообразия культур, на

содействие межкультурному социальному взаимодействию в любом поликультурном пространстве. Подобная ситуация актуализирует новые требования к профессиональной подготовке будущего педагога, одним из направлений которой является иноязычное обучение. Тенденции в обучении иностранному языку как средству общения сегодня отвечают современным потребностям общества и направлены на достижение целей, содержания, принципов и методов коммуникативного обучения (И.Л. Бим, Е.И. Пасов, Г.А. Китайгородская и др.). На неязыковых факультетах педвуза формируется целостная система универсальных знаний, умений, навыков, наполненная опытом самостоятельной деятельности и личной ответственности у студентов.

Одной из ведущих задач иноязычного обучения на неязыковых факультетах ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (МордГПИ), где учатся представители разных регионов, где могут обостряться межнациональные отношения, где большое значение имеют патриотическое и интернациональное воспитание, является формирование у студентов социокультурной компетенции. Высокий уровень социокультурной грамотности будущего профессионала повышает его конкурентоспособность на рынке труда и способствует положительным преобразованиям в обществе. В современном многокультурном мире необходимо обладать социокультурной компетенцией, которая предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в обществе [1, с. 565].

В связи с этим встаёт задача поиска путей, направленных на оптимизацию процесса формирования социокультурной компетенции у студентов педвуза при обучении иностранному языку. На сегодняшний день в МордГПИ намечено решение данной задачи путём построения информационно-коммуникационной среды с созданием общедоступного банка научно-методического обеспечения для развития активных форм обучения иностранному языку и мониторингом процесса самостоятельной работы студентов по иностранному языку. Информационно-коммуникационная среда, на наш взгляд, создаётся для оптимизации процесса обучения иностранному языку. Информационная среда как важнейший фактор информатизации высшего образования определяется как «совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов системы высшей школы и прикладной информации о предметной области, понимаемой и применяемой различными пользователями, возможно с разными целями и в разных смыслах» [4, с. 27].

В МордГПИ информационно-образовательная среда представлена комплексом информационных образовательных ресурсов, обеспеченных необходимыми методическими, технологическими и техническими материалами, реализующими на современном уровне функции обучения и управления процессом образования, а также его качеством [1, с. 6].

Таким образом, представим информационно-коммуникационную среду обучения иностранным языкам как составляющую информационно-об-

разовательной среды института и под ней будем понимать взаимосвязь материальных (материальные носители информации, включающие учебно-методические пособия, программно-аппаратные средства, компьютерные информационные сети и каналы связи, видеотеки и др.), информационных (возможность доступа к материальным носителям информации, умения работы с информацией, знание методов поиска, хранения, обработки, систематизации, анализа, оценки информации) и коммуникационных (возможность дидактического общения участников педагогического процесса) условий, которые обеспечивают процессы обучения и изучения иностранных языков.

Задачи и функции информационно-коммуникационной среды обучения иностранным языкам студентов неязыковых факультетов педвуза определились коммуникативными и познавательными потребностями будущих учителей. Средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) направлены на создание оптимальных условий для организации контроля и самоконтроля в ходе изучения иностранных языков. Они реализовывают диагностику и корректировку ошибок, с эффективной обратной связью, восполняют отсутствие её естественной иноязычной среды на всех этапах изучения иностранных языков, реализовывают различные способы предъявления изучаемой информации, создают широкий диапазон стимулов, вовлекая обучаемых в иноязычную речевую деятельность.

На основе работ зарубежных авторов (С. Айдин [8], Л.М. Гросу [9], Ё. Конг [10] и др.) и отечественных уче-

ных (П.Н. Осипов [5], И.В. Роберт [7] и др.) сделаем вывод, что преподаватели иностранных языков могут рационально использовать функциональные возможности компьютера. При включении работы с ним в учебный процесс используются средства ИКТ для организации самостоятельной работы на аудиторных и внеаудиторных занятиях, планируются и управляются научно-исследовательские работы студентов. Это зависит от оптимальной организации учебного процесса в условиях массовой информатизации и внедрения в систему образования ИКТ.

Применение ИКТ сегодня перестало быть инновацией и перешло в набор стандартных средств обучения иностранному языку, способствуя интенсификации обучения, которая предусматривает решение вопроса о том, как при наименьшей затрате времени, увеличивая до максимума объём информации на проводимом занятии, качественно улучшить процесс подготовки будущего специалиста [5, с. 38].

К средствам интенсификации учебного процесса также правомерно отнести Интернет-технологии, представленные в исследовании Л.Г. Паршиной как технологии, которые объединяют многие локальные, региональные и корпоративные сети, включающие сотни миллионов компьютеров. Интернет-технологии являются средством оперативного распространения и обмена информацией, создания, хранения и поддержки информационных ресурсов в глобальной системе. Интернет-технологии способны обеспечивать эффективную среду для сетевого творческого обучения, например, проведения дистанционных олимпиад и др. [6, с. 36.]

Глобальная сеть предоставляет большие возможности для студентов, изучающих иностранный язык: это поиск информации, разработка обучающих материалов, виртуальное общение и др. Практика показывает, что использование Интернет-ресурсов нацелено на эффективность оценивания преподавателем возможностей студентов, на их соответствие конкретным образовательным потребностям, что позволяет делать работу в Сети органичной частью процесса изучения иностранных языков.

Интересна точка зрения Т.Л. Герасименко и др., которые утверждают, что ИКТ позволяют создать аутентичную коммуникативную среду, столь необходимую для эффективного изучения иностранного языка, и поддерживать её в течение длительного промежутка времени. В работе говорится о мобильном обучении – m-learning, являющимся естественным развитием концепции электронного обучения, которое в свою очередь рассматривается как часть дистанционного обучения, где самостоятельная работа обучающихся весьма значима [2, с. 61].

Исходя из вышесказанного, приходим к выводу, что целесообразно рассматривать ИКТ как средство организации информационно-коммуникационной среды обучения иностранным языкам.

Задачами преподавателя являются создание условий практического овладения иностранным языком для каждого студента, выбор методов обучения, позволяющих студентам проявить свою активность, свое творчество, активизировать познавательную деятельность. Современные ме-

тодики обучения иностранному языку (обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование ИКТ, Интернет-ресурсов и др.) помогают реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обученности и т.д.

В МордГПИ широко применяются ИКТ, которые оказывают положительное влияние на интенсификацию применения современных форм и методов обучения иностранному языку в вузе. В институте создана информационно-технологическая платформа (ИНФО-вуз), направленная на повышение качества образования, уровня научных исследований и на интеграцию в национальную и мировую систему образования. Выстроена система электронного обучения (e-Learning); сформированы электронные среды социального и организационного взаимодействия, обеспечивающие централизованное хранение информации (документов и записей), электронные обсуждения, форумы, электронные журналы и др. Реализация комплексной программы информатизации и технического оснащения позволила вузу получить статус базовой площадки для проведения Международных открытых студенческих Интернет-олимпиад (ОИО – Open International Internet-Olimpiad) [3, с. 10].

Для эффективной организации информационно-коммуникационной среды обучения иностранным языкам в МордГПИ используется ряд технологий электронного обучения нового поколения.

Личностно ориентированная технология iTRAINIUM, представляющая

уникальные интерактивные упражнения, позволяет студентам видеть, понимать и исправлять свои ошибки. Программа не только подсказывает, в чём суть ошибки, но и указывает направление в котором следует двигаться, чтобы исправить ошибку. После нескольких попыток программа показывает правильное решение или ответ. Студенты также в любой момент могут заглянуть в нужный раздел электронного учебника, чтобы освежить знания, не хватающие для выполнения того или иного задания.

Использование технологии iTRAINIUM в рамках неязыковых факультетов института позволило значительно поднять качество обучения иностранным языкам. Это стало возможным за счет выноса традиционных письменных упражнений в самостоятельную работу, позволив освободить значительное время на аудиторном занятии для отработки необходимых компетенций.

Таким образом, применение iTRAINIUM способствует формированию у студентов умений работать с различной информацией, становлению критического к ней отношения, развитию логического мышления, обеспечению информационной и эмоциональной насыщенности занятий, повышению интереса студентов к иностранному языку, активизации их творческого потенциала, обеспечению связи учебного материала с окружающей жизнью. Технология iTRAINIUM позволяет студентам неязыковых факультетов использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности: получать сведения из иноязычных источников информации, необходимых в образовательных

целях, расширить возможности в выборе будущей профессиональной деятельности, изучить ценности мировой культуры, культурного наследия и достижений других стран.

Hot Potatoes – инструментальная программа-оболочка, предоставляющая преподавателям возможность самостоятельно создавать интерактивные задания и тесты для контроля и самоконтроля студентов без знания языков программирования и привлечения специалистов в области программирования. С помощью программы можно создавать различные типы упражнений и тестов с использованием текстовой, графической, аудио- и видеоинформации. Особенностью этой программы является то, что созданные задания сохраняются в стандартном формате веб-страницы: для их использования студентам необходимо только веб-браузер (например, Internet Explorer). Студентам не нужна программа Hot Potatoes: она необходима только преподавателям для создания и редактирования упражнений. Программа широко используется не только в институте, но и во всем мире для создания заданий для изучения как иностранного языка, так и любой другой дисциплины.

Практика показала, что данная инструментальная программа в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым к современным электронным образовательным ресурсам: мультимедийность, интерактивность, вариативность в выборе контрольных и тестовых заданий, информационная насыщенность теоретического и практического материала, разнообразие методических и дидактических приёмов в изложении материала, гибкость

в управлении, простота в использовании, возможность её использования с помощью сети Интернет.

Кроме того, программа Hot Potatoes предоставляет преподавателю иностранного языка эффективные инновационные средства подготовки и проведения учебных занятий, где коммуникативность представлена в возможности быстрого доступа к разнообразным образовательным ресурсам, а также в использовании on-line коммуникаций удалённых пользователей при выполнении коллективного учебного задания. Благодаря оперативности представления информации и автоматизации операций контроля повышается как творческая активность студентов, так и эффективность процесса обучения иностранному языку.

В процессе изучения иностранного языка с помощью Netquiz Pro 4 студенты реализовывают творческие виды деятельности, формируя умения расспрашивать, объяснять, изучать, описывать, сравнивать, анализировать, оценивать, высказывать свои мнения и суждения, аргументировать их, проводить самостоятельный поиск необходимой информации, ориентироваться в тексте на иностранном языке, делать краткие сообщения на заданную тему.

Программное обеспечение Netquiz Pro 4 позволяет строить упражнения и тесты в Интернет, не имея навыков программирования и знаний HTML. Преподаватель иностранного языка имеет возможность создать различного рода тесты/задания, например, вопросы на соответствие, порядок слов в предложении/словосочетании, истина/ложь, работа с текстом, вставить недостающие элементы, открытые вопросы и др. Программа позволяет

преподавателям иностранных языков вставлять изображения, текст, звук и видеоматериалы для всех типов вопросов, а также настраивать многие параметры (краткий ответ, множество ответов, ассоциации, случайный вопрос, диктант, заполнение пропусков, правда/неправда и т.д.). Созданный в программе тест/задание также может быть изменён в зависимости от потребностей студентов.

Всем известно, что наиболее распространённой областью применения ИКТ является обучение иностранному языку, где создано огромное количество обучающих программ, электронных учебников, словарей, энциклопедий, баз данных и др. В настоящее время в обучении иностранному языку в педвузе появляются электронные базы данных, играющие роль репетиторов и помогающие студентам в изучении иностранных языков. Консультации преподавателей при этом переносятся на обсуждение индивидуальных заданий с учётом интересов студентов.

Для изучения дисциплин «Иностранный (французский) язык», «Латинский язык» в МордГПИ были созданы электронные учебно-методические пособия: «Латинский язык: электронное учебное пособие», «Французский язык: электронное учебное пособие». С помощью системы ИНФО-ВУЗ для студентов организован к ним доступ. Данные электронные учебные пособия, а также разработанные ЭУМКД по изучаемым дисциплинам выложены в системе ИНФО-ВУЗ с целью самостоятельной работы студентов. Студенты очного и заочного отделения постоянно используют их в изучении дисциплин на аудиторных и

внеаудиторных занятиях. Они более ответственно относятся к подобному роду занятий и проявляют больший интерес к электронному изучению иностранных языков, чем к обучению с печатными изданиями.

Оптимизация обучения иностранным языкам студентов педвуза связана с эффективной работой с учебными материалами, регистрацией и созданием банка данных по студентам, изучающим иностранный язык (данные об исходном уровне знаний, текущие оценки, сведения о преобладающем темпе работы, средний балл успеваемости, процент качества и т.п.). Данной работе способствует эффективное применение ИНФО-ВУЗа в качестве инструмента поддержки информационно-коммуникационной среды обучения иностранным языкам, с помощью которой обучающиеся имеют возможность отслеживать свои личностные достижения в изучении иностранных языков с помощью электронных журналов, где автоматически высчитывается рейтинг каждого студента. Это позволяет им анализировать и оценивать результаты и перспективы дальнейшего развития.

Для подтверждения эффективности созданной электронной информационно-коммуникационной среды для обучения иностранным языкам был проведён эксперимент по определению уровня владения иностранным языком у студентов неязыковых факультетов педвуза. Математический анализ результатов экспериментальной работы свидетельствует о том, что к концу эксперимента в обеих группах произошло определённое повышение данного уровня. Для проверки достоверности полученных результатов

нами был использован критерий Пирсона (хи-квадрат). Так как $\chi^2_{исх} = 8,79 > \chi^2_{0,05} = 7,81$, то достоверность различий данных исходного уровня и полученного после окончания эксперимента составляет 95 %.

Таким образом, сравнительные данные уровней владения иностранным языком на исходном и обобщающем этапах эксперимента свидетельствуют об эффективности созданной электронной информационно-коммуникационной среды для обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах педвуза.

На аудиторных занятиях студенты получают возможность индивидуально, парно или в групповой форме работы попрактиковаться с тренировочными программами. Они направлены на самостоятельную работу дома или в компьютерных классах, ориентированы на овладение:

- лексическими единицами с национально-культурной спецификой и отдельными речевыми образцами социокультурного характера;
- программами, направленными на обучение чтению и письму;
- программами, направленными на работу с текстом и позволяющими производить модификацию текста (редактирование текста, расставление знаков препинания, группировка предложений);
- игровыми программами, включающими в себя проблемные ситуации, способствующие формированию положительной мотивации студентов к изучению иностранных языков средствами ИКТ;
- тестовыми программами, осуществляющими различные виды тестирования;

– базами данных и разработанными на их основе программами.

При использовании ИКТ в ходе занятий у преподавателей иностранного языка появилась возможность заинтересовывать большее количество студентов и проводить более увлекательные и активные занятия. Преподаватели имеют возможность работать в информационно-образовательной среде и создавать онлайн-назначения студентам для выполнения заданий. Библиотека института, оснащённая цифровой базой данных вместо традиционного карточного каталога делает свои ресурсы более доступными студентам, которые имеют возможность пользоваться этой базой данных в любом месте, имеющем доступ к сети Интернет. Современные устройства (компьютеры, ноутбуки, проекторы и др.), которыми оснащён институт, позволяют развивать больший эффект присутствия на занятиях по иностранному языку, так как студенты имеют возможность работать с лучшими программами дистанционного обучения иностранному языку, что позволяет студентам, находящимся в отдалённых областях, получить открытый доступ к тому же самому образованию, какое получают студенты во время аудиторных занятий. В учебном процессе всё сильнее укрепляется дистанционное обучение. Однако виртуализация образования иногда затрудняет процесс обучения, так как для ориентации в современных потоках электронной информации нужны особые навыки, такие как выбор ключевых слов для поиска и отбора информации. Таким образом, для облегчения самостоятельной работы в информационной среде возникла электронная библио-

тека, порталы и каталоги для самообразования [3].

В процессе изучения иностранного языка с помощью средств ИКТ студенты реализовывают творческую деятельность, формируя умения изучать, описывать, сравнивать, анализировать, оценивать, расспрашивать, объяснять, высказывать свои мнения и суждения с их аргументацией, проводить самостоятельное изучение необходимой информации, ориентироваться в иноязычном тексте, продуцировать краткие сообщения на заданную тему.

В заключение скажем, что ИКТ являются неделимой частью системы современного образования. При надлежащем использовании в учебной аудитории ИКТ способствуют тому, что студенты испытывают себя в таких жизненных ситуациях реального иноязычного общения, которые двадцать лет назад могли только присниться студентам. При помощи ИКТ книги и числа могут вдруг ожить и быть использованными в реальном мире. Кроме того, ИКТ обеспечивают ещё большую возможность взаимодействия между преподавателем и студентами. На занятиях по иностранному языку могут быть использованы различные видео, упражнения, игры в качестве развития навыков аудирования. ИКТ делают изучение иностранного языка доступным более широкой аудитории студентов.

Применение ИНФО-ВУЗа в качестве инструмента поддержки информационно-коммуникационной среды обучения иностранным языкам позволило оптимизировать учебный процесс путём создания банка данных по студентам, изучающим иностранный

язык (данные об исходном уровне знаний, текущие оценки, сведения о преобладающем темпе работы, средний балл успеваемости, процент качества и т.п.), систематической регистрации и эффективной работы с учебными материалами.

Использование ИКТ позволило решить задачи, поставленные перед преподавателем педвуза: инициировать активность студентов; использовать в процессе преподавания способы продуктивной деятельности, работы с разнообразием информационных текстов; стимулировать индивидуальный выбор студентов и содействовать развитию их мотивации к творчеству; обеспечивать в процессе обучения развитие критичности мышления студентов, обмена ценностными суждениями; активизировать сотрудничество в коллективной работе; организовывать самостоятельную работу студентов с разнообразными источниками информации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вознесенская Н.В., Сафонов В.И. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 3. С. 6–9.
2. Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В., Мохова О.Л. Возможности и перспективы использования m-learning (мобильного обучения) в процессе изучения иностранного языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 1. С. 61–64.
3. Кадакин В.В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева) // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2. С. 9–12.
4. Концепция информатизации высшего образования Российской Федерации. 1993. 55 с.
5. Осипов П.Н. Интенсификация высшего образования как средство его модернизации // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 1. С. 38–41.
6. Паршина Л.Г. Компьютер как средство музыкально-творческой деятельности студентов педвуза // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 3 (11). С. 34–36.
7. Роберт И.В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования // Педагогика. 2012. № 9. С. 25–36.
8. Aydin S. Teachers' perceptions about the use of computers in EFL teaching and learning: the case of Turkey // Computer assisted language learning. 2013. Volume: 26. Issue: 3. P. 214–233.
9. Grosu L.M., David I. E-learning in foreign language teaching: what is gained and what is lost // Quality and efficiency in e-learning, Vol. 3 / Edited by: I. Roceanu, B. Logofatu, M. Stanescu, M. Blaga. 2013. Book Series: eLearning and Software for Education. P. 298–303.
10. Kong Y., Liu X. ICT Integration in FL Teacher Training // Proceedings of the 2013 international conference on information, business and education technology / Edited by: L. Zhang, X. Liu, J. Chen. 2013. Book Series: Advances in Intelligent Systems Research. Volume 26. P. 1262–1265.
11. Shukshina T.I., Babushkina L.Y. Formation of sociocultural competence among students of a pedagogical higher education institution using ICT when learning foreign languages // Life Science Journal. 2014. № 11(6). С. 565–568.

УДК 378.147:811:004

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-149-154

Мацкевич Е.Э.*Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации***Флакман А.А.***Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет*

СОЧЕТАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Данная статья посвящена возможности сочетания традиционного аудиторного обучения иностранному языку с современными мультимедийными средствами. Дистанционное обучение позволяет оптимально использовать методы самостоятельного обучения, формировать речевые навыки и умения, общекультурные и профессиональные компетенции и повышать мотивацию обучаемых. В статье описываются достоинства программы «Скайп» при обучении иностранным языкам и предлагается использовать её совместно с электронным учебным пособием для максимальной реализации лично-ориентированного подхода, обеспечения индивидуального и дифференцированного обучения с учётом способностей студентов и их уровня знаний.

Ключевые слова: иностранный язык, дистанционные технологии обучения, интернет-технологии, смешанное обучение, скайп, электронное учебное пособие.

E. Matskevich*Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation****A. Flaksman****Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering*

COMBINATION OF TRADITIONAL AND MULTIMEDIA MEANS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NONLINGUISTIC UNIVERSITIES

Abstract. The given paper is devoted to the possibility of combining the traditional auditorium of foreign language teaching with modern multimedia means. Distance learning allows to use the methods of self-study training optimally, as well as to form speech habits and skills, general cultural and professional competences. Besides, it enlarges students' motivation. The advantages of Skype for foreign language teaching are described in this paper. The use Skype is proposed to combine with the use of electronic tutorial as it will help in realization of personal-oriented approach in the most efficient way. Besides, it will provide individual and differentiated learning which takes into account students' potential and level of knowledge.

Key words: foreign language, distance learning technologies, the Internet-technologies, blended learning, Skype, electronic tutorial.

Несмотря на повышенный интерес к изучению иностранных языков на всех уровнях образования и постоянное включение их в перечень обязательных для изучения дисциплин практически по всем направлениям вузовской подготовки, количество аудиторных занятий, предусмотренных новыми образовательными стандартами и учебными планами, неуклонно падает. В связи с этим особое значение приобретают дистанционные способы изучения иностранных языков как самостоятельные методы их освоения, так и в качестве составляющего компонента. Приоритетная роль при изучении любого иностранного языка отводится самостоятельному изучению. Дистанционное обучение позволяет оптимально использовать методы самостоятельного обучения, формировать речевые навыки и умения, общекультурные и профессиональные компетенции и повышать мотивацию обучаемых в изучении иностранных языков.

Дистанционные технологии обучения дают возможность использовать онлайн-материалы, позволяют проверять знания по электронной почте, экономить время, поскольку в эру современных технологий и глобализации дистанционное обучение возможно из любой точки мира.

Особенностями дистанционного обучения иностранному языку в вузе являются опосредованный характер телекоммуникационного общения преподаватель – студент и связанные с этим ограниченные возможности их межличностного взаимодействия. С другой стороны, именно такая форма обучения позволяет максимально активизировать самостоятельную ра-

боту студентов, что в условиях вузовского обучения особенно важно, так как будущий специалист должен уметь самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность [1].

Современное образование, тем более в неязыковом специализированном ВУЗе, невозможно представить без интернет-технологий и новых форм интерактивного взаимодействия [6]. Успешному освоению иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации способствует смешанное обучение (blended learning), в составе которого можно выделить три компонента: очное обучение, т.е. аудиторные занятия в традиционном формате; самостоятельное обучение, т.е. самостоятельный поиск информации в заданном ключе с помощью сети Интернет и т.д.; а также онлайн-обучение, т.е. взаимодействие студентов друг с другом и преподавателем с помощью информационных технологий: скайп-конференции, электронная почта и т.д. [3, с. 141-142].

Преимуществом смешанного обучения является возможность:

- самостоятельно осуществлять поиск, анализ и синтез информации с помощью интернет-ресурсов;
- выполнять дополнительные задания в удобное для них время;
- выполнять групповые творческие задания, с помощью интернет-технологий (скайп-конференции и т.д.);
- использовать информационные технологии для консультаций, решения текущих вопросов с преподавателем;
- участвовать дистанционно в промежуточной аттестации [4].

Более детально рассмотрим особенности программы «Скайп» (Skype), так

как она позволяет перенести часть занятий по иностранному языку в иную образовательную среду.

– Скайп представляется одной из наиболее доступных, не требующих особых знаний и навыков технологий для овладения.

– Скайп – это бесплатная система с большим набором функций, включающая основные необходимые для организации занятия возможности (чат, голосовое общение, возможность подключения веб-камеры, пересылка файлов любого объёма с максимальной возможной скоростью).

– Скайп позволяет привнести в обучение элемент живого общения, при этом оптимально комбинирует активное и пассивное участие обучаемых, позволяет им активно овладеть иностранным языком.

– В Скайп-конференции может участвовать до девяти участников одновременно, а текстовой Скайп-чат может объединить до 100 человек. И даже такой широкий потенциал не является пределом – при необходимости количество участников может быть расширено посредством сторонних приложений для программы Скайп [7].

– Понятный интерфейс, а также продуманный дизайн программы облегчают работу и визуальное восприятие при работе.

– Скайп позволяет осуществить индивидуальный подход к обучаемому, даёт возможность дифференцированно подойти к процессу обучения.

При этом успех обучения во многом зависит от стараний и усилий самого обучаемого, что позволяет реализовать принцип лично-ориентированного подхода в обучении.

В неязыковых ВУЗах обучается большое количество курсантов и студентов, которые до поступления в ВУЗ активно изучали иностранный язык. Онлайн-технологии позволят им не утратить уровень владения иностранным языком, приобретенный ими ранее, улучшить его, а преподаватель получит возможность привлечь данных обучаемых в качестве языковых консультантов для однокурсников. Студенты и курсанты, владеющие языком хуже, могут получать более лёгкие задания или выполнять упражнения, направленные на формирование недостающих языковых навыков, целенаправленно отрабатывать грамматические структуры и осваивать профессиональную терминологию.

Скайп позволяет курсантам и студентам неязыковых специальностей развивать навыки говорения и ведения беседы на иностранном языке, что крайне важно для будущих профессионалов в своей области.

Место и время проведения занятий онлайн согласуется между преподавателем и обучаемыми. Преимуществом здесь является возможность осуществления, например, консультаций вне учебного процесса, в рамках самоподготовки курсантов и студентов неязыковых ВУЗов. Опыт показывает, что использование программы «Скайп» эффективно для консультаций студентов, обучающихся по заочной форме. Кроме этого, при помощи Скайпа может быть организована самостоятельная работа студентов очного отделения, а также возможно осуществление контроля над ходом её выполнения и оценивания конечных результатов. Проведение консультаций при подготовке рефератов, докладов или пре-

зентаций можно также перенести в виртуальную среду.

Ориентация на мультимедиа-ресурсы позволяет задействовать все основные способы усвоения информации.

Одной из проблем при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе является недостаточная мотивация обучаемых. Эта проблема решается при онлайн-обучении с помощью полного погружения в языковую среду при проведении занятий и вебинаров с носителями языка. Пространственный фактор в данном случае не играет роли. Обучение иностранным языкам онлайн с носителем языка позволяет устранить языковой барьер, поставить правильное произношение, овладеть культурологическими и страноведческими сведениями.

Сочетание использования программы скайп и электронного учебника или электронного учебного пособия ведёт к максимальной реализации лично-ориентированного подхода в преподавании иностранных языков, обеспечению индивидуального и дифференцированного обучения с учётом способностей студентов и их уровня знаний.

Под электронным учебником понимается основное учебное электронное издание, созданное на высоком научном и методическом уровне, полностью соответствующее федеральной составляющей дисциплины Государственного образовательного стандарта специальностей и направлений, определяемой дидактическими единицами стандарта и программой. *Электронное учебное пособие (ЭУП)* представляет собой электронное издание, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник и официально

утвержденное в качестве данного вида издания [2].

В данной статье речь идёт о создании электронного учебного пособия по немецкому языку для студентов неязыковых вузов, которое является частью УМК. Электронный учебник является не просто оцифрованным традиционным учебником, он даёт пользователям принципиально новые возможности.

Основным достоинством электронного учебного издания является его интерактивность, быстрая реакция на успех (или неуспех) ученика, в них может содержаться большое количество упражнений и примеров, подробно иллюстрироваться в динамике различные виды информации. Благодаря тому, что в ЭУП поиск производится очень легко, можно снабжать методическое пособие большим количеством примеров (в случае использования традиционного учебника, это потребовало бы увеличение объема публикации) [5].

ЭУП удобно использовать в традиционной системе обучения, потому что оно:

- позволяет выносить на практические занятия наиболее существенный по содержанию материал и оставлять для самостоятельной работы с ЭУП то, что оказалось вне рамок аудиторных занятий;
- освобождает от утомительной проверки домашних заданий, тестов и контрольных работ;
- позволяет оптимизировать соотношение количества и содержания материала, рассматриваемого в аудитории и задаваемого на дом;
- позволяет индивидуализировать работу со студентами, особенно в

части, касающейся домашних заданий и контрольных мероприятий;

- позволяет преподавателю проводить занятия в форме самостоятельной работы за компьютерами, оставляя за собой роль консультанта;

- позволяет преподавателю с помощью компьютера быстро и эффективно контролировать знания учащихся, задавать содержание и уровень сложности контрольного мероприятия;

- позволяет в режиме реального времени находить актуальную информацию и обсуждать её на занятии.

В рамках нашей работы ЭУП выступает, главным образом, как тренажёр для самостоятельных занятий студентов в условиях профессионально ориентированного обучения немецкому языку. Разрабатываемое нами ЭУП направлено на овладение профессионально ориентированной лексикой, необходимыми грамматическими навыками, на формирование навыков реферирования и аннотирования профессиональных текстов, а также умения вести дискуссии по профессиональной проблематике.

ЭУП обеспечивает, в первую очередь, введение учебного материала, отработку новой лексики и грамматических правил, контроль и оценку знаний. На традиционных аудиторных занятиях или при помощи программы «Скайп» можно организовать дискуссии, круглые столы, ролевые игры, выступления с докладами и презентациями, т.е. сделать упор на развитие навыков говорения.

Важно также отметить, что электронное учебное пособие создаёт благоприятную психологическую атмосферу, так как оно имеет большой мотивационный потенциал за счёт

наглядности, применения разнообразных приёмов и средств. Кроме этого, компьютер гарантирует конфиденциальность полученных результатов, а обучаемый может выполнять задания в комфортной обстановке. Отсутствие страха перед совершением ошибок и негативных эмоций от комментариев преподавателя или ремарок однокурсников создают благоприятный эмоциональный фон для изучения иностранного языка.

Курсанты и студенты неязыковых ВУЗов получают дополнительную возможность овладеть теми же знаниями, получить тот же опыт, что и студенты ВУЗов на традиционных занятиях. При этом обучаемые смогут значительно улучшить владение профессиональными терминами, поскольку во многих сферах, в том числе в экономике и правовом обеспечении экономической безопасности широко используется иноязычная терминология.

Применение дистанционных технологий обучения, в частности программы «Скайп», является:

- выгодным, поскольку экономит время;

- эффективным, поскольку даёт уникальную возможность общения, как с преподавателями своего ВУЗа, так и с их коллегами из других вузов, а также с носителями языка;

- практичным, поскольку обеспечивает индивидуальный подход к обучаемому;

- современным, поскольку задействует новейшие материалы и технологии, в том числе интернет-ресурсы;

- результативным, поскольку способствует живому общению и овладению навыками говорения на иностранном языке.

Таким образом, использование мультимедийных средств обучения в сочетании с традиционными, в современном мире новых технологий и новых государственных стандартов, открывает дополнительные возможности для преподавания иностранного языка в неязыковом ВУЗе, позволяя оптимизировать процесс обучения иностранному языку и более эффективно использовать время аудиторных занятий, а также повышает мотивацию студентов и делает процесс обучения увлекательным и интересным.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гутарева Н.Ю. Дистанционное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе [Электронный ресурс Интернет]. URL: <http://psibook.com/linguistics/distantionnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-v-neyazykovom-vuze.html> (дата обращения: 10.06.2015)
2. Зимина О.В., Кириллов А.И. Рекомендации по созданию электронного учебника [Электронный ресурс Интернет]. URL: http://www.academiaxxi.ru/Meth_Papers/AO_recom_t.htm (дата обращения: 16.06.2015)
3. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т. 1. № 2. С. 141–144.
4. Мацкевич, Е.Э., Флакман А.А. Использование модели смешанного обучения (blended learning) в преподавании иностранного языка для студентов нелингвистических специальностей // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 22. Нижний Новгород, 2013. С. 186–194.
5. Панюшкина О.А., Стрижова Е.В. Электронные учебники на занятиях иностранного языка // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сборник статей по материалам XLIV международной научно-практической конференции (15 сентября 2014 г.) [Электронный ресурс Интернет]. URL: <http://sibac.info/15817> (дата обращения: 17.06.2015)
6. Рендова Ж.Д. Применение современных информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам в неязыковых вузах // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 90–94.
7. Тумина О.В. Использование коммуникативной программы Skype на уроках английского языка [Электронный ресурс Интернет]. URL: <http://наше-подмосковье.рф/projects/3651/> (дата обращения: 10.06.2015)

УДК 378.147

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-155-163

Московцев Д.В.*Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт***ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ
ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Данная статья посвящена анализу проблемы формирования правовой компетентности студентов высших учебных заведений. Проведены эмпирические исследования в ГАОУ ВПО «МГОСГИ», показывающие низкий уровень сформированности правовой компетентности. В статье предлагаются теоретико-методологические решения по повышению качества правовой подготовки учителей неюридических направлений. Обоснована общая модель, предложены структурная составляющая и алгоритм формирования и развития правовой компетентности учителя.

Ключевые слова: образование, компетентность, структурная модель, алгоритм.

D. Moskovtsev*Moscow State Regional Institute of Humanities***THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH
TO THE FORMATION OF LAW COMPETENCE
OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION**

Abstract. This article analyzes the problem of developing law competence of university students. Empirical studies conducted in “Moscow State Regional Institute of Humanities” show low level of law competence development. The article offers theoretical and methodological solutions aimed at improving the quality of law training of teachers at non-law faculties. General model is substantiated, a structural component and the algorithm of formation and development of law competence of a teacher are given.

Key words: education, competence, structural model, algorithm.

Экономическое и социально-политическое развитие общества в последние десятилетия неоднократно ставило новые и всё более сложные задачи перед человечеством, а технологический прогресс требовал от людей ускорения их личностного и профессионального развития в период обучения

в общеобразовательных и специальных (профессиональных) учебных заведениях. Однако настоящее диктует еще более жесткие требования к личностно-профессиональному развитию (ЛПР) полноценного члена общества. Полученные в ходе обучения знания требуются постоянно обновлять на протяжении всей жизни. При этом наличие определённых знаний ещё

не гарантирует самореализацию личности в ходе осуществления профессиональной деятельности и успеха в построении профессиональной карьеры. Современными исследованиями в области психологии (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Л.М. Митина и др.) [2, с. 78; 4, с. 32; 8, с. 162] и педагогики (Н.А. Селезнёва, А.И. Субетто и др.) [9, с. 95; 10, с. 136] доказано, что, помимо указанного, важным фактором для достижения профессионального успеха является высокий уровень ЛПР работника, который во многом формируется на стадиях оптации и адепта (по Е.А. Климову) [6, с. 275] и на который оказывает влияние уровень ЛПР педагогов.

Государство, конституционно закрепив следующие нормы: «Каждому гарантируется свобода мысли» (ч. 1 ст. 29), «Каждый имеет право на свободное использование своих способностей...» (ч. 1 ст. 34), «Каждый имеет право на образование» (ч. 1 ст. 43) [7], наложило на власть ряд обязанностей по защите интересов граждан в области их образования и развития. Это устанавливает дополнительные требования к качеству осуществления образовательного процесса и в первую очередь к формам и способам его осуществления: в результате возрастают требования к уровню профессиональных компетенций педагога. Наряду с этим изменилась структура стандарта образования. В требованиях ФГОС последовательно реализуется системно-деятельностный подход. Системообразующей составляющей стандарта стали требования к результатам освоения основных образовательных программ, представляющие собой конкретизированные и опера-

ционализированные цели образования. Изменилось представление об образовательных результатах – стандарт ориентируется не только на предметные, как это было раньше, но и на метапредметные и личностные результаты.

Развитость образовательной и научной инфраструктуры, уровень образованности населения становятся неизменным условием развития общества, государства, культуры, экономики. Для достижения поставленной цели ведущими ресурсами в этих процессах должны выступать новое знание, инновационная деятельность, новые технологии. Профессиональное образование решает задачи воспроизводства кадров и рассматривается как ресурс социально-экономического развития государства, как инвестиции в человеческий капитал.

Стоит отметить, что вышесказанное в большей степени характерно для специалитета, а не бакалавриата. По Т.Ф. Ефремовой, бакалавр – это первая ученая степень, присваиваемая студентам по завершении начального этапа обучения в высшем учебном заведении [1]. Сокращено время на аудиторные занятия, больший акцент сделан на самостоятельную работу студентов, формирование компетенций проходит в рамках самостоятельной научной деятельности, организованной по образовательному маршруту студента в пределах индивидуального учебного плана.

Такие условия организации обучения бакалавров определяют поэтапное поступательное развитие образовательных компетенций как профессионально значимых для студентов. Образовательные компетен-

ции выполняют следующие функции: информационную, общекультурную, ценностно-смысловую, интерактивную, интегрирующую, функцию самосознания, нормативно-регулирующую. Составной частью профессиональной компетентности является правовая компетентность, включающая в себя законодательную, нормативную, этическую, социальную, информационную и психологическую составляющие.

Нами были проведены эмпирические исследования в ГАОУ ВПО «МГОСГИ», согласно которым было выявлено, что до изучения правовых дисциплин уровень сформированности правовой компетентности достаточно низок (более 50 % не справились с тестами достижений и большинство студентов либо не смогли решать правовые задачи, либо отказывались от их решения). По окончании изучения правовых дисциплин по традиционной методике, которая представляет собой формат лекций и семинаров, результаты мониторинга правовых компетенций у студентов показали, что когнитивный компонент достиг более 50 %, все опрошенные согласились решать правовые задачи. Однако не более 50 % студентов справились с предложенными заданиями верно, что доказывает, по нашему мнению, неэффективность традиционной формы занятий при формировании правовой компетентности.

Для создания модели развития правовой компетентности студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки «педагогическое образование», нами была взята за основу теоретико-методологическая база, заложенная исследованиями про-

блемы профессионального развития И.А. Зимней [5, с. 27–35; 3, с. 16–24]. И.А. Зимняя предложила интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности как целостного результата образования и разработала для этой цели теоретическую модель формирования общепрофессиональной компетентности. В предложенной модели сделана попытка представить результат образования как некую структурную совокупность, содержащую четыре блока: «два базовых, исходных, предпосылочных (интеллектуально-обеспечивающий и личностный) и два собственно компетентностных (социальный и профессиональный)». При этом последние (социальные и профессиональные) компетентности, формируемые на базе первых двух блоков, и представляют собой единство, характеризующее предметно-социальный план профессиональной деятельности.

Исходя из результатов теоретического анализа сущности правовой компетентности педагога, приведённого выше, и основываясь на концепции профессионального развития И.А. Зимней, мы предложили собственную модель формирования правовой компетентности будущих педагогов в системе высшего профессионального образования, которую наиболее удобно представить в графическом виде (рис. 1.).

В предложенной нами структурной модели когнитивный компонент, состоящий из необходимых ЗУНов и рефлексивного подкомпонента, в сумме с личностным компонентом, включающим мотивационный, деятельностный, аксиологический под-

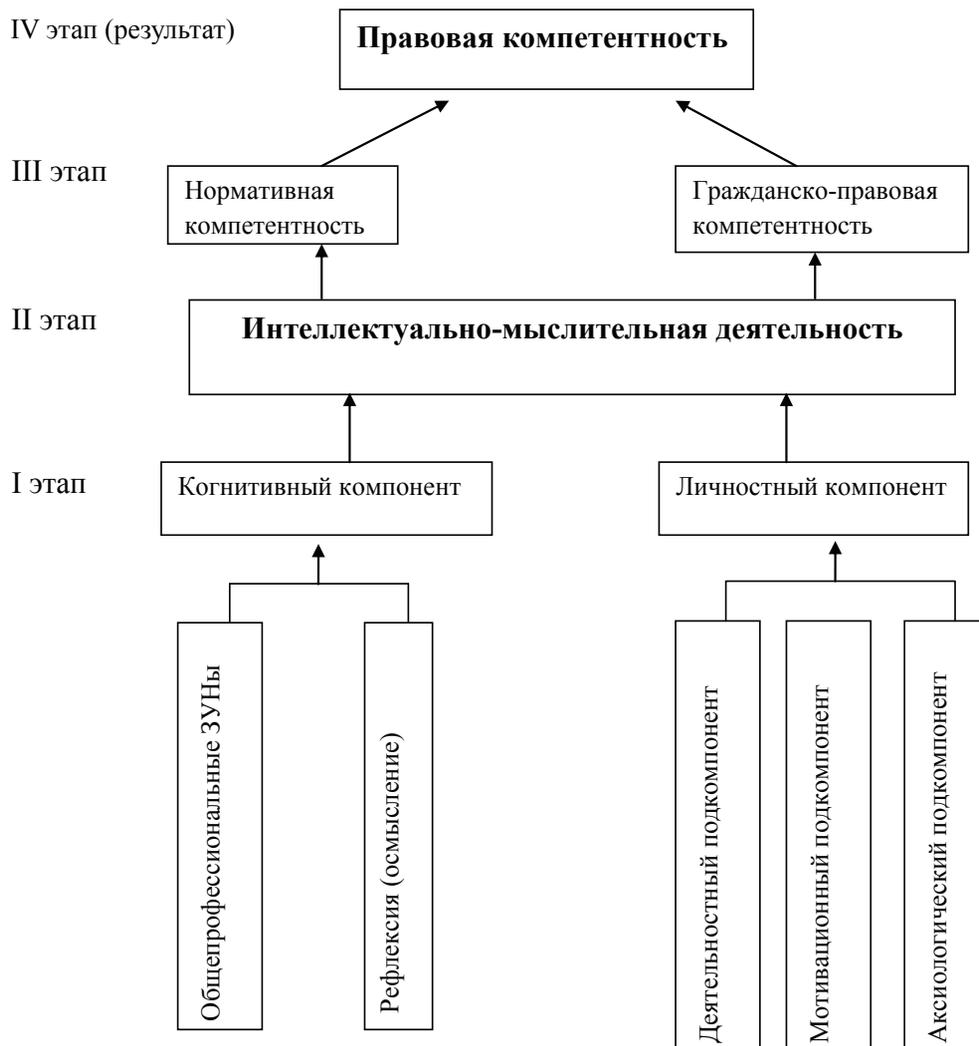


Рис. 1. Структурная модель поэтапного формирования правовой компетентности педагогов в период обучения в вузе

компоненты, являются базовыми и образуют интеллектуально-мыслительную составляющую правовой компетентности.

Они развиваются на первых курсах обучения в вузе. На их основе у студентов вуза в дальнейшем в процессе обучения и социализации формируется способность смело принимать решения, обоснованные нормативно-правовыми документами.

На вышеуказанном фундаменте впоследствии (во время аудиторных занятий и педагогических практик, проходящих на старших курсах) у студентов формируются гражданско-правовая и нормативная составляющие правовой компетентности. Причём гражданско-правовая компетентность предполагает формирование личностно-профессиональных новообразований в области прав личности, включа-

ющих уважение прав и свобод других лиц, личностную готовность самих студентов к участию в формировании правовой культуры, созданию их собственного особого личностно-правового пространства [11, с. 157–158].

Нормативный блок предполагает развитие компетентности в понимании структуры законодательства, иерархии нормативных актов, юридической силы того или иного правового акта и др.

В целом в ходе образовательной деятельности на данном этапе у студента должны быть развиты до высокого уровня такие качества, как ответственность, исполнительность, инициативность, толерантность к мнению других, уважение их прав и интересов и, как следствие, быстрая социальная адаптация в коллективе.

Сравнительный анализ двух моделей («компетентностной» и «поэтапного формирования правовой компетентности педагогов в период обучения в вузе») показывает высокую их когерентность. Фактически вторая модель является уточнённым (с учётом специфики предмета исследования) продолжением первой.

Основное отличие рассмотренных выше моделей заключается в том, что когнитивный и личностный компоненты в «компетентностной» модели являются «крайним звеном», непосредственно влияющим на проявление компетентности педагога (компетентного поведения), а в модели «поэтапного формирования правовой компетентности...» на их базе образуется дополнительное (промежуточное) звено, которое включает гражданско-правовую и нормативную составляющие.

В целом преемственность между двумя выше представленными моделями: «компетентностной» и «поэтапного формирования правовой компетентности педагога...», указывает на верность подходов к их рассмотрению. При этом видно, что первая модель относится ко второй, как «общее» к «частому». Усложнение второй модели посредством дополнения первой были необходимы для лучшего раскрытия сущности формирования и развития такого важного, но особого по своей структуре, элемента ЛПП педагога, как правовая компетентность. Отмеченное, как следствие, способствует оптимизации выбора методов диагностирования уровня её сформированности, а также выбора педагогических средств её активизации у студентов, получающих «педагогическое образование» в соответствии с профилем подготовки.

Основываясь на поэтапном развитии правовой компетентности (рис. 1) и с учётом применения различных методических средств для формирования компетенций, составляющих правовую компетентность, в соответствии с ФГОС, мы предлагаем алгоритм, который представлен в таблице 1.

Таким образом, нами обоснована общая модель формирования правовой компетентности, предложен алгоритм поэтапного развития правовой компетентности на занятиях, посредством применения различных методов и приёмов в зависимости от цели занятия. Эмпирическая связь исследования подтвердила неэффективность использования традиционных методик при формировании правовой компетентности на неюридических направлениях подготовки системы ВПО.

Таблица 1

**Алгоритм развития правовой компетентности с учётом
применения различных методических средств**

Наименование раздела	Наименование темы	Вид занятия (цель)	Формируемые компетенции или составляющие компетенций	Уровень сформированности компетенции: базовый, средний, продвинутый, профессиональный	Средства текущего контроля
Нормативно-правовое обеспечение образования РФ как необходимая составляющая образовательной организации.	Образовательная организация как педагогическая система и объект нормативно-правового регулирования	Вводная лекция (мотивация к изучению материала)	Когнитивный компонент ОК – (имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону (ОК))	Базовый	Тест
	Государственно-общественный характер управления образованием. Принципы и методы управления образовательными организациями	Семинар-дискуссия (изучение нового материала +рефлексия и стимулирование)	Мотивационный компонент ОК (имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону (ОК))	Средний	Тест (продвинутый вариант)
	Соотношение российского и зарубежного законодательства в области образования.	Лекция-визуализация (изучение нового материала)	Аксиологический компонент ОК (имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону (ОК))	Базовый	Тест +
	Нормативно-правовое обеспечение модернизации педагогического образования в Российской Федерации	Семинар (комментированное чтение первоисточников)	Аксиологический компонент ОК (имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону (ОК))	Средний	Тест (продвинутый вариант)
	Органы управления в сфере образования: их права, обязанности, пределы компетентности	Обобщающая лекция (обобщение и систематизация знания студентов)	Аксиологический компонент (начальная стадия деятельностного компонента) ОК (имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону (ОК))	Продвинутый	Правовые задачи

Продолжение таблицы 1

Наименование раздела	Наименование темы	Вид занятия (цель)	Формируемые компетенции или составляющие компетенций	Уровень сформированности компетенции: базовый средний продвинутый профессиональный	Средства текущего контроля
Нормативно-правовая база образовательных организаций, их иерархия и структура	Нормативно-правовые и организационные основы деятельности образовательных организаций. Правовой статус образовательных организаций	Вводная лекция (изучение нового материала)	Когнитивный компонент ПК-1 (способен участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности)	Базовый	Тест
	Лицензирование и аккредитация образовательных организаций: цели, правила поведения	Семинар-дискуссия (изучение нового материала +рефлексия и стимулирование)	Мотивационный компонент ПК-1 (способен участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности)	Средний	Тест (продвинутый вариант)
	Локальные нормативные акты, регулирующие деятельность образовательных организаций <i>Анализ соответствия локальных нормативных актов действующему законодательству, эффективность регулирования общественных отношений в локальных нормативных актах (семинар)</i>	Обобщающая лекция (рефлексия и стимулирование, закрепление)	Аксиологический компонент ПК-1 (способен участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности)	Продвинутый	Тест (продвинутый вариант) + Правовые задачи
Права участников образовательного процесса	ФГОС как нормативная основа организации образовательного процесса	Семинар: комментированное чтение первоисточников (изучение нового материала)	Когнитивный, мотивационный компоненты ПК-2 (способен принимать решения и совершать профессиональные действия в точном соответствии с законом)	Средний	Тест + тест (продвинутый вариант)

Окончание таблицы 1

Наименование раздела	Наименование темы	Вид занятия (цель)	Формируемые компетенции или составляющие компетенций	Уровень сформированности компетенции: базовый средний продвинутый профессиональный	Средства текущего контроля
	Общие понятия о правах участников образовательного процесса и нормах, регулирующих образовательные правоотношения	Вводная лекция (информационная и ориентационная (в проблеме, литературе и т.п.))	Когнитивный компонент СК-1 (юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства, возникающие в ходе профессиональной деятельности)	Базовый	Тест
	Способы защиты конституционных, трудовых, социальных и других прав педагогов, руководителей образовательных организаций; прав учащихся на качественное образование и других личных прав	Семинар: устные доклады студентов с последующим их обсуждением (Рефлексия и стимулирование)	Мотивационный компонент СК-1 (юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства, возникающие в ходе профессиональной деятельности) и ПК-2 (способен принимать решения и совершать профессиональные действия в точном соответствии с законом)	Продвинутый	Правовые задачи
	Нормативно-правовое обеспечение закупок, оборудования и инвентаря для осуществления образовательного процесса образовательными организациями	Семинар-дискуссия. Рефлексия и стимулирование	Аксиологический компонент СК-1 (юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства, возникающие в ходе профессиональной деятельности)	Средний	Тест (продвинутый вариант)
	Права иных участников образовательного процесса и способы их защиты	Обобщающая лекция (закрепление)	Аксиологический компонент ПК-2 (способен принимать решения и совершать профессиональные действия в точном соответствии с законом)	Средний	Тест (продвинутый вариант)
ЗАЧЁТ				ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ	Выполнение итогового проекта

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. М., 2000. 1233 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М.; Воронеж, 2003. 480 с.
3. Зимняя И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. М., 2008. 50 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 42 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 27–35.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996. 304 с.
7. Конституция РФ. М., 1993 г. [Электронный ресурс] URL: <http://www.constitution.ru/> (дата обращения: 01.03.2015)
8. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004. 320 с.
9. Селезнёва Н.А. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования). М., 2009. 142 с.
10. Субетто А.И. Концепция стандарта качества базового высшего образования. М., 1992. 239 с.
11. Шереметьев А.В., Московцев Д.В. Структурная модель правовой компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Материалы международной научно-практической конференции «Современные вопросы науки и образования – XXI век». Тамбов, февраль, 2012. С. 157–158.

УДК 37.016: 811.111.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-164-171

Мутовкина О.М.*Московский государственный областной университет***ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье рассматриваются различные дидактические средства формирования межкультурной компетенции. Автор исследует как традиционные, так и высокотехнологичные инновационные средства обучения иностранному языку и приходит к выводу, что именно сочетание этих средств на занятиях по иностранному языку даёт положительные результаты в формировании межкультурной компетенции. В статье подробно описан процесс формирования межкультурной компетенции в условиях диалога культур, сравнительного анализа языков и культур на основе интеграции различных дидактических средств.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, диалог культур, аутентичные материалы, разнообразие дидактических средств.

O. Mutovkina*Moscow State Regional University***PRACTICAL ASPECTS OF DEVELOPING CROSS-CULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Abstract. Various teaching means and strategies of developing cross-cultural competence are analyzed in the article. The author studies both traditional teaching practices and innovative technologies and comes to the conclusion that their integration significantly improves the development of cross-cultural competence formation. The process of developing cross-cultural competence based on the innovative approach to foreign language teaching comprising comparative analysis of languages and cultures, variety of teaching means, technologies and strategies is thoroughly described in the article.

Key words: cross-cultural communication, cross-cultural competence, dialogue of cultures, authentic materials, multiplicity of teaching means, methods and strategies.

Актуальность проблемы формирования межкультурной компетенции обусловлена увеличением международных связей и межкультурных контактов в различных сферах жизни.

Владение иностранным языком в современном обществе становится необходимым, так как мы живем в по-

ликультурном и многоязычном мире. Изменился диапазон межкультурных образовательных связей. В рамках Болонского процесса активизировались студенческие обмены, расширились возможности продолжения образования за рубежом. Студенты участвуют в межрегиональных и общеевропейских проектах, организуемых с помо-

щью новых телекоммуникационных технологий, общаются на иностранном языке со своими сверстниками по Интернету, а зарубежные поездки предоставляют им возможность культурно-образовательного обмена, учёбы за рубежом и просто туризма. Эти новые явления поднимают проблемы, связанные с традиционными различиями культурной среды [6, с. 124].

Язык не существует вне культуры. Культура представляет собой сложнейший феномен, определяющий систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности – носителя определённой культуры. При этом каждая культура находит уникальное отражение в языке – её носителе [8, с. 18].

Сегодня страны и народы существуют в условиях растущего взаимовлияния, а высокие темпы развития цивилизации ставят вопрос о неизбежности взаимоотношений. В результате взаимопроникновения мировоззрений и культур люди оказываются в поликультурной среде, где смыслом человеческого существования становится не только усвоение границ культуры, но и стремление выйти за эти границы, сформировать новые пространства, понять иную культуру, поддержать её содержание и создать возможности для свободного взаимодействия. Культура утверждает свои приоритеты над экономикой, политикой и становится доминирующим фактором общественного развития. Интеграционные процессы и создание мирового культурного и образовательного пространства активизируют тенденцию межкультурного взаимодействия. Эффективное функционирование общества в ситуации межкультурного взаимодей-

ствия предполагает специальную подготовку студентов [4, с. 3].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) ориентированы на академическую и профессиональную мобильность будущих специалистов в условиях поликультурного общества. В связи с этим подготовка студентов к межкультурной коммуникации предполагает формирование компетенций в части диалога культур и их применение в различных видах профессиональной деятельности [5, с. 4].

Процесс формирования межкультурной компетенции в контексте диалога культур требует использования инновационных образовательных технологий, применения современных средств обучения, к которым относятся как традиционные (аутентичные материалы, диалоги, дискуссии, ролевые и деловые игры, проекты), так и высокотехнологичные (участие в онлайн-форуме, Скайп, работа с мультимедийными видеоматериалами, презентации) средства.

Исследования последних лет свидетельствуют об интересе лингвистов, методистов, преподавателей-практиков к проблеме использования в учебном процессе аутентичных материалов. В условиях, когда обучение иностранному языку происходит вне страны изучаемого языка, ознакомление с социокультурным компонентом возможно лишь с помощью специальных материалов, отражающих ту действительность, в которой живёт и действует представитель соответствующей культуры. Через познание этой культуры у студентов и формируется готовность к реальному общению с

носителем данной культуры [7, с. 194]. К аутентичным материалам относятся печатные тексты из оригинальных источников информативного или справочного характера, а также отрывки из оригинальных произведений художественной литературы, отражающие характерные картины, ситуации из жизни соответствующей национальной общности. Аутентичными, относящимися к сфере жизнеобеспечения в данной культуре, являются городские объявления, вывески в магазинах и медицинских учреждениях, разнообразные виды транспортных билетов, принятых в данной стране, расписания поездов и автобусов, таблички на транспортных остановках; билеты в театры, музеи; театральные программы, музейные каталоги; меню кафе и ресторанов; чеки, бланки, денежные купюры. Все эти материалы отвечают методической задаче ознакомления студентов с реалиями иноязычной действительности, сравнения их с родной культурой. Работа с аутентичными материалами готовит студентов к адекватному восприятию иноязычной культуры, помогая избежать того неприятного состояния неуверенности, скованности, а порой даже шока, который зачастую испытывает человек, впервые оказавшийся в реальной иноязычной среде.

Задача ознакомления со спецификой межкультурного общения реализуется при просмотре телевизионных передач, новостных программ, ток-шоу, документальных и художественных фильмов на иностранном языке, при работе с аудио- и видеоматериалами, имеющимися в Интернете, аудиозаписями диалогов носителей языка, телефонных разговоров, фрагментов

заключения контрактов, переговоров, дискуссий, обсуждений. Студенты знакомятся со стандартными формулами обращения, приветствия, извинения, благодарности, поддержания речевого контакта в сочетании с национальными особенностями невербального общения.

Навыки межкультурного общения формируются на основе выполнения коммуникативных, ситуативных упражнений, проблемных заданий. Коммуникативные упражнения этикетного содержания занимают особое место, так как в процессе их выполнения студенты овладевают присущими речевому этикету данной иноязычной культуры оценочными словами, выражениями, репликами, интонационными моделями. Ситуативные упражнения направлены на сравнение культур. Умение сравнивать культуры рассматривается как один из важных компонентов межкультурной компетенции [9, с. 142].

На основе аутентичных материалов проводятся дискуссии, во время которых происходит обмен мнениями, сравнение родной и иноязычной культур. Дискуссии создают ситуации «диалога культур» и тем самым способствуют формированию у студентов межкультурной компетенции [3, с. 171].

Ситуативные упражнения, дискуссии, диалогическое общение являются подготовительным этапом к ролевой игре, где требуется больше спонтанности и беглости, активной реализации языковых и социокультурных знаний. Игра может проходить в виде встречи российских и американских студентов, рассказывающих о системах образования в своих странах (1 семестр),

в виде научной конференции по актуальным экономическим проблемам (4 семестр). Занятия с оригинальной презентацией материала, совместным его обсуждением, дискуссией, полилогом, потоком новой эксклюзивной информации способствуют развитию у студентов навыков межкультурного общения.

Мы проводим со студентами ролевые игры «Встреча российских и американских студентов: сравнение образовательных систем», «Лингвистическая школа в Лондоне – полилог культур», «Культурные традиции России и Британии», «Московский кинофестиваль», «Экономический форум», «Научная конференция». В условиях игровой деятельности студенты приобретают умения и навыки межкультурного общения (соблюдение статуса представителя иной культуры, поведенческих традиций с учетом культурного контекста). В ролевых играх развиваются лингвистическая, социокультурная и межкультурная компетенции. Именно поэтому игровую технологию мы считаем приоритетной в модели формирования межкультурной компетенции.

Для получения более глубоких страноведческих и социокультурных знаний актуальна проектная деятельность (создание студентами проспектов, буклетов, путеводителей для туристов по историческим местам, художественных альбомов, книг о королевских династиях). Обязательным условием реализации проектной деятельности можно считать определение интересной тематики, решение проблемной задачи [7, с. 80]. При работе над проектом получают гармоничное развитие все языковые на-

выки, так как студентам приходится обсуждать и анализировать этапы работы, выслушивать аргументы друг друга, искать в книгах и справочниках необходимую информацию, работать в Интернете, записывать результаты и готовить письменные отчеты. Отличительной особенностью проектной деятельности в современном её понимании является максимальная приближенность к реальной жизни. Проект – это не искусственное воспроизведение какого-либо аспекта жизни, а исследование и отображение реальной жизни во внутреннем мире студентов [3, с. 176].

В последние годы происходит активное внедрение мультимедийных технологий в процесс обучения иностранным языкам. Разнообразные мультимедийные учебные материалы включают красочные иллюстрации, аутентичные информационные материалы веб-сайтов, видео- и аудиоматериалы, направленные на приобретение культуроведческих знаний, в том числе знаний речевого этикета, особенностей культуры, традиций страны изучаемого языка.

В связи с информатизацией высшего образования обязательным является использование сети Интернет. Благодаря развитию и доступности информационно-коммуникационных технологий общение студентов через Интернет даёт возможность выходить на международный уровень. Использование педагогического потенциала Интернет-технологий необходимо в процессе формирования у студентов культуры международного делового общения, поскольку данный феномен способствует установлению контактов без границ [2, с. 5].

Видеоматериалы становятся незаменимыми для ознакомления с устно-речевым общением, поскольку именно они способны адекватно отразить сложную многокомпонентную речевую деятельность. Они представляют практически неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения [7, с. 93]. При этом важно учитывать, что социокультурные знания используются не только как средство общения на межличностном уровне, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка [1, с. 3]. Работа с аутентичными видеоматериалами обеспечивает познание другой культуры, готовит к будущему более активному диалогу культур в деловой и профессиональной сфере. Видеозаписи позволяют осмыслить содержание различных контекстов профессионального и делового общения, познакомиться с деловой этикой [1, с. 6].

Аутентичные видеоматериалы обеспечивают не только восполнение определённых пробелов информационного плана, но и необходимый для межкультурного общения набор языковых и речевых средств, позволяют одновременно отрабатывать лексические, грамматические и фонетические навыки студентов. В видео курсах достаточно широко представлены диалектные особенности разговорного языка. Видеофильмы развивают умение понимать аутентичную речь и общий смысл происходящего на экране, помогают многое понять и узнать о

культуре страны изучаемого языка, о жизни людей в этой стране. Они особенно полезны для межкультурных сопоставлений, поскольку студенты видят и слышат, как ведут себя люди в стране изучаемого языка в различных ситуациях общения (повседневная жизнь, межличностные отношения, особенности этикета).

Видеоматериалы характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств. Они привносят внешний «реальный» мир в аудиторию, создавая условия для непроизвольного запоминания материала, обусловленного эмоциональным сопереживанием происходящему на экране [7, с. 31].

Одним из эффективных средств формирования межкультурной компетенции является создание презентаций. Презентации включают общие сведения о стране, её истории, традициях, обычаях, культуре, системе образования. Презентации могут быть построены на компаративном анализе различных аспектов родной культуры и моделей культурного развития других стран. При подготовке презентаций студенты обращаются к средствам массовой информации, научным изданиям, Интернет-ресурсам. Интересные, увлекательные презентации способствуют дискуссионному обсуждению, сопоставительному анализу культурных особенностей различных стран.

Решая задачи межкультурного обучения, было бы ошибочным ограничивать учебно-познавательную деятельность студентов лингвокультурными границами страны изучаемого языка.

Обогащению межкультурных знаний студентов способствует знание более широкого круга мировых культур. Поскольку в XXI в. – веке мультикультурного диалога – важным является развитие поликультурной личности, т.е. изучение и освоение традиций европейской и мировой культур и цивилизаций [7, с. 75].

Мы разделяем мнение Е.Н. Солововой и считаем, что при отборе лингвострановедческого материала не следует ограничиваться информацией лишь о стране изучаемого языка, игнорировать другие страны и их культуру, необходимо обеспечивать возможность компаративного анализа в рамках межкультурной коммуникации.

Этот новый методический принцип мы используем в нашей модели формирования межкультурной компетенции. В 1 семестре, изучая тему «Образование», студенты сравнивают не только образовательные системы России, Великобритании, США, Канады, но также анализируют особенности образовательных услуг в мировом пространстве. Студентам предлагается выбрать любую страну мира и подготовить презентацию, включающую общие сведения о стране, её истории, традициях, обычаях, культуре, системе образования. В качестве фона презентаций студенты подбирают музыкальный, архитектурный, природный колорит страны, эпизоды художественных фильмов. Интересные, увлекательные презентации способствуют дискуссионному обсуждению, сопоставительному анализу культурных и образовательных особенностей различных стран.

Изучая во 2 семестре государственный строй Великобритании, студенты

анализируют достоинства и недостатки конституционной монархии, взаимосвязь монархии и уровня жизни в стране, готовят презентации о различных монархических государствах, королевских династиях Испании, Швеции, Дании, Голландии. Данная тема вызывает бурную интересную дискуссию, столкновение мнений и взглядов, несомненно, затрагивает историю российского государства, заставляет студентов думать, размышлять, сопоставлять, высказывать и отстаивать свою точку зрения.

Изучение страноведческих тем «Великобритания», «США» во 2 и 3 семестрах основывается на сопоставлении культур, национальных особенностей, традиций, обычаев, стереотипов поведения. Студенты выполняют презентации о графствах, замках, городах, исторических памятниках Британии, достопримечательностях Лондона, особенностях жизни в различных американских штатах, культурной жизни США (театр, музыка, кино), американских феноменах, распространившихся по всему миру.

Презентация Национальной галереи в Лондоне представляется в сопоставлении с другими известнейшими музеями мира – Дрезденской галереей, Третьяковской галереей, Лувром, Эрмитажем. Английские замки сравниваются с замками Шотландии, Франции (замки Луары), Германии (замки Рейна). Роскошные дворцы Петербурга сопоставляются с достаточно строгой архитектурой европейских дворцов.

В 4 семестре проводится деловая игра «Научная конференция». К этой конференции студенты готовят презентации о влиянии мирового экономического кризиса на экономику

различных стран мира. Студенты самостоятельно выбирают интересующую их страну. Большое количество студентов в группах экономического факультета даёт возможность представить многие страны мира (США, Британия, Ирландия, Канада, Австралия, Германия, Австрия, Франция, Италия, Испания, Греция, Голландия, Швеция, Дания, Норвегия, Хорватия, Черногория, Турция, Япония, Китай, Индия, Монголия, ЮАР, Бразилия, Аргентина). Актуальные экономические проблемы вызывают серьёзное обсуждение. Как будущие экономисты студенты высказывают своё видение современного состояния экономики различных стран, своё понимание мирового экономического кризиса и предлагают весьма разумные пути выхода из создавшейся ситуации.

Каждая страна представляется своим национальным колоритом (карнавал в Бразилии), национальной музыкой, танцами (Греция, Испания, Индия), характерной архитектурой (Китай, Япония), природными ландшафтами, историческими памятниками, произведениями изобразительного искусства, национальными костюмами. Презентации включают материал об экономическом положении страны, развитии промышленности, уровне жизни, культуры, образования. При подготовке презентаций студенты обращаются к средствам массовой информации, научным изданиям, экономическим журналам, Интернет-ресурсам.

Занятия с использованием игровой и мультимедийной технологий дают студентам возможность самовыражения, самореализации, формируют навыки ведения научного диалога,

публичных выступлений, дискуссионного обсуждения различных проблем. Но самое важное, они расширяют общий кругозор студентов, повышают их культурный уровень, эрудицию, выводят в реальный межкультурный контекст общения.

Проведенное исследование показало, что данная модель, основанная на сочетании традиционных и высокотехнологичных дидактических средств, обладает значительным потенциалом в формировании у студентов межкультурной компетенции. Студенты включены в активное оперирование вербальной и невербальной деятельностью на основе моделирования ситуаций межкультурного общения, ролевых и деловых игр, в которых происходит усвоение образцов коммуникативного поведения представителей разных культур. Моделирование ситуаций межкультурного общения, приближенного к реальному, предполагает «проигрывание» конкретных вербальных и невербальных действий, необходимых для реализации межкультурной коммуникации (нормы поведения в повседневной жизни, установление личных контактов, ведение телефонных разговоров, возможные темы бесед, деловых переговоров, участие в конференциях). Студенты принимают участие в научных дискуссиях, вебинарах, общаются в программе Skype с носителями языка, выступают с презентациями. Необходимый набор языковых и речевых средств обеспечивается аутентичными аудио- и видеоматериалами, страноведческими, документальными и художественными фильмами.

Таким образом, наше исследование свидетельствует о том, что интеграция

традиционных и высокотехнологичных дидактических средств обучения иностранному языку обеспечивает формирование у студентов необходимого уровня межкультурной компетенции, позволяющего функционировать в современном поликультурном социуме.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Айвазова В.В. Психологические и дидактические особенности использования видео на занятиях иностранного языка // Концепт : научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». Апрель, 2012. Киров, 2012 // URL:<http://cdn.scipeople.com/materials/40647/1236%20Айвазова%20Валерия%20Вячеславовна.pdf> (дата обращения: 05.05.2015)
2. Бойко Е.Н. Формирование у студентов культуры международного делового общения средствами Интернет-технологий : дис. ...канд. пед. наук. Барнаул, 2014. 208 с.
3. Громова В.В. Формирование и развитие межкультурной компетенции на основе междисциплинарного обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета; вып. 546. Серия: Лингводидактика. 2008. С. 168–181.
4. Дудович Д.Л. Формирование межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2013. 198 с.
5. Еремин В.В. Подготовка будущих специалистов к межкультурной коммуникации в системе высшего и дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2013. 187 с.
6. Ковтун Л.Г., Дубинина Г.А. Поэтапное формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку будущих специалистов // Вестник Московского государственного лингвистического университета; вып. 546. Серия: Лингводидактика. 2008. С. 124–134.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М., 2008. 272 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2008. 350 с.
9. Яроцкая Л.В. Сформированность межкультурной компетенции как объект педагогического контроля // Вестник Московского государственного лингвистического университета; вып. 12(591) Педагогические науки. М., 2010. С. 139–149.

УДК 378.1, 378.14, 65.011.56

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-172-177

Солдатенков Р.М.*Московский государственный областной университет*

О КОНЦЕПЦИИ КОМПЛЕКСА АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТОМ

Аннотация. В статье рассматривается концепция комплекса автоматизированных систем управления университетом, сформулирована концептуальная основа комплекса автоматизированных систем управления финансово-хозяйственной деятельностью и управления учебным процессом университета, объект комплекса автоматизированных систем, указаны процессы, на которые направлено внедрение комплекса автоматизированных систем. На основе изучения нормативных документов определены основные приоритеты при внедрении комплекса автоматизированных систем управления финансово-хозяйственной деятельностью и управления учебным процессом университета. Рассмотрен пример внедрения комплекса автоматизированных систем управления финансово-хозяйственной деятельностью и управления учебным процессом в одном из ведущих региональных вузов.

Ключевые слова: автоматизация системы управления университетом, автоматизированная система, комплекс, автоматизация бизнес-процессов, информатизация образования, электронный документооборот.

R. Soldatenkov*Moscow State Regional University*

THE CONCEPT OF A COMPLEX OF AUTOMATIC SYSTEMS OF MANAGING A UNIVERSITY

Abstract. This article considers the concept of a complex of automatic systems of managing a university. The basics of the complex of automatic systems of managing the university's financial activity and educational process is formulated, as well as the object of the complex of automatic systems. The processes at which the implementation of the complex of automatic systems is aimed are described. On the basis of the studied normative documents the main priorities of the above mentioned complex are mentioned. The example of the introduction of such complex of automatic systems of managing the financial activity and educational process in one of the leading regional universities is considered.

Key words: computerization of university managing system, automatic system, complex, computerization of business processes, computerization of educational process, electronic documents circulation.

Задача эффективного управления образовательным учреждением в целом и университетом в частности не нова [5; 6], но средства, методы и технологии, направленные на реше-

ние данной задачи, всегда должны соответствовать современному уровню развития науки и техники, а результат решения должен отвечать требованиям, предъявляемым к лучшим современным отечественным и зарубежным аналогам. Концептуальной основой комплекса автоматизированных систем управления финансово-хозяйственной деятельностью и управления учебным процессом университета является создание *новой* автоматизированной системы управления финансово-хозяйственной деятельностью и учебным процессом ВУЗа, учитывающей уже внедренные в деятельность вуза автоматизированные информационные системы и базы данных. Объектом комплекса автоматизированных систем является совокупность ряда систем, входящих в этот комплекс, а также контроль эффективности выполнения ряда процессов:

- сопровождение, развитие и модернизация автоматизированной системы управления учебным процессом;

- обеспечение работоспособности и корректировка алгоритмов и форматов обмена интеграционных модулей обмена данными;

- разработка веб-портала с промежуточной базой данных и возможностью интеграции с автоматизированной системой управления учебным процессом;

- разработка системы штрихкодирования;

- разработка автономного модуля «Приёмная комиссия» с интеграцией с базой данных разрабатываемого веб-портала;

- сопровождение, развитие и модернизация системы кадрового учёта,

расчёта заработной платы, бухгалтерского учёта.

Таким образом, реализация концепции комплекса автоматизированных систем управления университетом обеспечивает полную комплексную автоматизацию бизнес-процессов финансово-хозяйственной и профессиональной деятельности вуза. Обязательным условием реализации концепции является обеспечение в соответствии с соглашениями об уровне услуг технологической и методической поддержки, которая должна способствовать выполнению технических требований к системе.

Приведём в качестве примера перечень внедрённых в ведущем региональном университете [2] автоматизированных систем, которые могут входить в указанный выше комплекс автоматизированных систем.

Автоматизированная система управления учебным процессом. Данная система построена на базе программного продукта «1С: Университет ПРОФ» [3], называется «Университет» и решает следующие задачи: управление студенческим составом, управление учебным процессом, учёт проживающих в общежитии. Доработка в рамках концепции комплекса автоматизированных систем управления университетом требуется по следующим модулям или блокам: нагрузка преподавателей, приёмная комиссия.

Система кадрового учёта, расчёта заработной платы в университете – данная система называется «Зарплата и кадры». Указанная система требует доработки в части интеграции с автоматизированной системой управления учебным процессом.

Система бухгалтерского учёта в университете – «Бухгалтерия». Доработка в рамках концепции комплекса автоматизированных систем управления университетом требуется в части интеграции данной системы с системой электронного документооборота университета.

Автоматизированная библиотечная система – «Библиотека». Доработка указанной системы требует в части интеграции с автоматизированной системой управления учебным процессом, системой бухгалтерского учёта, учёта книг.

Доработка всех указанных систем в рамках концепции комплекса автоматизированных систем управления университетом должна сопровождаться постоянным обучением пользователей, подготовкой методических пособий. При этом не должен ухудшаться функционал уже имеющихся информационных систем и баз данных.

Резюмируя вышесказанное о концепции комплекса автоматизированных систем управления университетом, фактически мы приходим к объединённой автоматизированной системе управления университетом. При этом объединена она именно как система, её единство не требует единой программной платформы для её построения. Приведём пример объединения различных автоматизированных систем в единую систему. Для этого опять вернёмся к рассмотрению ведущего регионального вуза одного из регионов Российской Федерации [2]. В качестве отдельных функционирующих систем берём систему межведомственного электронного документооборота (закрытая для разработчиков с технической точ-

ки зрения система, подразумевающая исключительно ручную обработку входящих документов), систему внутриуниверситетского электронного документооборота (открытая для разработчиков система, функционирующая некоторое время в университете) [1], систему коммуникации (обмен электронными сообщениями по защищенным каналам связи). Данный пример приведён как иллюстрация того, что в качестве исходных данных могут использоваться как и открытые для разработчика технологии и программные продукты, так и закрытые, но тем не менее возможно разработать надстройку над тремя системами, сформировав тем самым единый комплекс, при этом сами системы функционируют на различных программных платформах.

Возвращаясь к вопросу управления университетом, сформулируем основные возможности, которые должны быть реализованы в комплексе автоматизированных систем управления университетом. Комплекс автоматизированных систем управления университетом должен позволять эффективно планировать учебный процесс, должны быть реализованы следующие ключевые возможности:

– формирование и учёт учебных планов и рабочих учебных планов в соответствии с последними федеральными стандартами, с передачей данных на веб-портал в личный кабинет студента;

– формирование индивидуальных учебных планов, при этом должно происходить автоматическое заполнение части «Учебная работа» на основании распределения поручений преподавателям заведующими кафедрами, с

передачей данных на веб-портал в личный кабинет преподавателя;

– поддержка уровневой системы образования (бакалавр, магистр и специалист, аспирант), с возможностью изменений и наращивания;

– создание, хранение и обработка графиков учебных процессов по всем имеющимся направлениям подготовки или специальностям, с передачей данных на веб-портал в личный кабинет студента;

– закрепление дисциплин учебного плана за кафедрами и подразделениями вуза, с передачей данных на веб-портал в личный кабинет преподавателя, заведующего кафедрой, декана факультета, представителя администрации университета;

– интеграция с программами учёта учебных планов;

– учёт специализаций, дисциплин по выбору в документе «Учебный план»;

– возможность создания учебного плана с пометкой «по сокращенной программе» или «по индивидуальной программе»;

– закрепление студента за кафедрой при подготовке выпускной квалификационной работы.

Комплекс автоматизированных систем управления университетом должен также позволять эффективно управлять контингентом, должны быть реализованы следующие ключевые возможности:

– хранение и обработка сведений о контингенте студентов вуза – личные дела (возможность вести несколько личных дел, в соответствии с выбранными направлениями), личные карточки студентов;

– контроль движения контингента студентов;

– ведение зачётных книг студентов (предусмотрена возможность одновременного обучения по нескольким специальностям), в том числе и электронная зачётная книжка;

– учёт успеваемости и посещаемости – учёт текущей успеваемости и посещаемости студентов (формирование журналов посещения, ведомостей), учёт больничных листов (информация автоматически должна попадать в карточку обучающегося/сотрудника, в журнал успеваемости). На основании имеющихся записей в личной карточке обучающегося/сотрудника вывод всего перечня периодов, когда человек был на больничном со ссылкой на больничный лист, с передачей данных на веб-портал в личный кабинет студента;

– возможность ведения бально-рейтинговой системы – автоматический расчёт оценок, по заданным таблицам перевода; расчёт рейтинга студента с передачей данных на веб-портал в личный кабинет студента;

– утверждение тем курсовых и дипломных работ, рефератов, выпускных квалификационных работ, диссертаций с интеграцией с системой «Библиотека»;

– мониторинг проведения зачётно-экзаменационных сессий – формирование и вывод на печать списков не допущенных к аттестации, отчётов о ходе сессии, справок (справка-вызов, справка деканата), итоговой ведомости успеваемости;

– управление практиками – графики распределения студентов на практику, приказы на практику, формирование и вывод на печать протоколов распределения студентов на практику;

– формирование, вывод на печать и учёт документов государственного образца об окончании учебного заведения: дипломов, академических справок с передачей данных в Федеральный реестр документов об образовании [4; 7];

– воинский учёт – ведение сведений о воинском учёте физических лиц, возможность учитывать Военный комиссариат, к которому приписан данный обучающийся с указанием места расположения этого комиссариата (адрес), ведение единого справочника военных званий, формирование справки установленного образца;

– управление трудоустройством выпускников – ведение анкет и вакансий, ведение списка контрагентов (работодателей), учёт направлений трудоустройства выпускников, формирование статистической отчетности по направлениям трудоустройства, интеграция с популярными порталами по поиску работы;

– формирование и вывод на печать статистических, аналитических и списочных отчетных форм;

– назначение стипендий по заданным правилам и социальных выплат – возможность отметки для инвалидов (группа инвалидности) и людей с ограниченными возможностями здоровья, сирот;

– формирование различных отчетов – список студентов по виду стипендии, список сирот и инвалидов (по факультетам), общее количество сирот с разбивкой по факультетам, курсам, по возрастам, по общежитиям, по регионам, по полу, контроль назначения стипендии (проверка успеваемости и финансовой основы).

В заключение отметим, что реализация концепции комплекса авто-

матизированных систем управления университетом позволит обеспечить полную комплексную автоматизацию бизнес-процессов финансово-хозяйственной и профессиональной деятельности вуза.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Внедрение систем электронного документооборота (электронного управления) в органах управления образованием и в образовательных учреждениях. [Текст]: отчет о НИР (заключ.) // МГОУ; рук. Солдатенков Р.М.; исполн. Солдатенков Р.М., Солдатенкова И.В., Федорова А.В., Федоров И.О. М., 2013. 88 с. № ГР 02201457628.
2. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. [2015]. URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/> (дата обращения: 20.07.2015).
3. Информация для пользователей и партнеров №16460 от 25.03.2013 о выпуске программного продукта «1С: Университет ППОФ» [Электронный ресурс]. [2013]. URL: <http://www.1c.ru/news/info.jsp?id=16460/> (дата обращения: 20.07.2015).
4. Постановление Правительства РФ от 26.08.2013 № 729 (ред. от 26.12.2014) О федеральной информационной системе «Федеральный реестр сведений о документах об образовании и (или) о квалификации, документах об обучении» (вместе с «Правилами формирования и ведения федеральной информационной системы «Федеральный реестр сведений о документах об образовании и (или) о квалификации, документах об обучении»»). [Электронный ресурс] [сайт]. [2014]. URL: <http://government.ru/media/files/41d4883053ab38b930e4.pdf> (дата обращения: 20.07.2015).

5. Солдатенков Р.М. Информационная система МГОУ. Учебно-методическое пособие. М.: МГОУ, 2005. 56 с.
6. Солдатенков Р.М. Управление учебным процессом в условиях применения дистанционных технологий // Дистанционное образование: области применения, проблемы и перспективы развития : труды Международной научно-практической Интернет-конференции «Дистанционное образование: области применения, проблемы и перспективы развития». М., 2005. С. 33–35.
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. [2013]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 20.07.2015).

УДК 378.046.4

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-178-185

Стымковский В.И., Волошин Д.А.*Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана***ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ТЕХНОПАРК»
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Аннотация. Рассмотрен инновационный образовательный проект «Технопарк» в системе дополнительного профессионального образования МГТУ им. Н.Э. Баумана, актуальность которого обусловлена необходимостью решения проблемы жизненного самоопределения молодого поколения, социально-экономическими условиями, спецификой развития образования технической направленности. Образовательная деятельность проекта «Технопарк» направлена на освоение студентами современных научных знаний, методов научно-технического творчества, проектной и исследовательской деятельности в условиях стремительного прогресса высоких технологий. Проект создан для повышения качества профессионального образования в рамках направлений модернизации российского образования.

Ключевые слова: инновационность, система дополнительного образования, образовательный проект «Технопарк», профессиональная направленность.

V. Stymkovsky, D.Voloshin*Bauman Moscow State Technical University***INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECT "TECHNOPARK" IN THE SYSTEM
OF PROFESSIONAL POST-GRADUATE EDUCATION
AT A TECHNICAL UNIVERSITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

Abstract. An innovative educational project "Technopark" in the system of additional vocational training MSTU named after N.E. Bauman is considered. The relevance of the project is caused by the need to solve the problem of young generation's self-determination in life, by socio-economic conditions, and specific development of technical education orientation. Educational activities of the project "Technopark" is aimed at mastering by students modern scientific knowledge, methods of scientific and technical creativity, design and research activities in the rapid progress of high technology. The project was created to improve the quality of vocational training within the framework of the education modernization in Russia.

Key words: innovation, system of post-graduate education, the educational project "Technopark", professional orientation.

Задачи инновационного развития
национального производства ориен-

© Стымковский В.И., Волошин Д.А., 2015.

тируют на обновление системы проф-
фессионального образования. Проблема
несоответствия профессиональной

подготовки выпускников требованиям предприятий в России назревает давно. Действительно, вузовская деятельность, в центре которой стоит высшее образовательное учреждение, рано или поздно устаревает, ибо процесс непрерывной генерации знаний подвержен устареванию. Высшее и среднее техническое образование с учётом модернизации образовательных программ сохраняют свою актуальность в подготовке специалистов, востребованных современным рынком труда, однако все более значимыми для работодателей становятся «полезные знания» (useful knowledge), ориентированные на конкретные задачи определённой компании, которые могут реально приносить экономическую выгоду [1].

В современных условиях усложнился и процесс социализации специалистов технического профиля, другими стали критерии её профессиональной, социальной и политической зрелости, которые определяются не только его вступлением в самостоятельную трудовую жизнь, но и завершением образования, получением профессии, реальными политическими и гражданскими правами, материальной самостоятельностью. Действие данных факторов оказывается неодновременным и неоднозначным в разных социальных группах, поэтому усвоение студентами новых социальных и профессиональных ролей оказывается достаточно сложным и требует постоянного самосовершенствования и повышения уровня образования, что является условием успешности процессов развития личности в целом [5].

Различные концепции социализации нередко расходятся между собой в

понимании роли самого человека, его профессиональной принадлежности, активно влияющей на процессе социализации. Одни авторы останавливаются на пассивной позиции человека в процессе социализации, а социализацию считают процессом адаптации человека к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущим ему видом деятельности и культурой. Другие исследователи исходят из того, что человек активно участвует в процессе социализации.

В современных условиях актуален процесс социализации, который формируется в образовательном пространстве вуза (в процессе основного и дополнительного образования) совместно с ведущими предприятиями отрасли и является профессиональным и личностным становлением будущего специалиста. Качество полученного образования выступает залогом успешной профессиональной карьеры, а усвоенные в процессе получения образования знания и ценности, приобретая личностный характер, лежат в основе выбора её модели и траектории. Немаловажное значение как для самого специалиста, так и для производства имеет уровень профессиональной подготовки, творческая составляющая этой подготовки [6].

В системе ДПО МГТУ им. Н.Э. Баумана с 2011 г. функционирует инновационный образовательный проект «Технопарк». Содержание и качество предлагаемых образовательных услуг этого проекта в полной мере отвечает высоким требованиям рынка и сохраняет репутацию университета, созданного 180 лет назад, увеличивая ценность образовательного продукта.

Актуальное образование интегрирует фундаментальные науки, учебный процесс и производство, оно предполагает обучение, в процессе которого создаются новые знания. Среди вузов, реализующих инновационные образовательные программы, можно назвать такие, как МГТУ им. Н.Э. Баумана, Российский государственный университет им. И. Канта, ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет», Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского и др. Решение данной педагогической и организационной проблемы может быть достигнуто на основе методического потенциала системы ДПО.

Масштабный образовательный проект «Технопарк» совместно с МГТУ им. Н.Э. Баумана создала Mail.Ru Group. Знаменательной стала дата 18 ноября 2011 г., когда в университете состоялся доклад генерального директора и сооснователя Mail.Ru Group Дмитрия Гришина, где было объявлено о запуске проекта «Технопарк». Немного позднее, 24 декабря, был осуществлен первый отбор студентов, в котором участвовали ведущие разработчики и тим-лиды корпорации Mail.Ru Group. Это мероприятие было принято как еще одно инновационное направление модернизации системы ДПО университета. В проект «Технопарк» набирают ежегодно 500 студентов. Жесткий отбор и сложная образовательная программа позволяют подготовить из числа студентов высокопрофессиональных специалистов, создать кадровый резерв для отрасли, а также повысить престиж профессии разработчика. С начала 2012 г. в проекте «Технопарк» сформировалась группа сотрудников – преподавателей Технопарка, которые

разработали необходимые учебные модули программы [2].

В конце февраля заработал образовательный проект «Технопарк», в котором приняли участие первые 40 студентов старших курсов и аспирантов МГТУ им. Н.Э. Баумана. Проект «Технопарк», являясь структурой в системе дополнительного профессионального образования, реализует практико-ориентированное бесплатное обучение силами сотрудников Mail.Ru Group и ведущими преподавателями университета. Педагогической «задачей максимум» определена подготовка специалистов, «заточенных» под промышленную разработку – это системный архитектор, «минимум» – хороших web-разработчиков, которые по окончании обучения, длящегося два года, получали диплом. Дипломированные специалисты – а это примерно 20–25 % от поступивших принимались на работу в компанию Mail.Ru Group с достойной оплатой труда.

Задача проекта – сформировать профессиональную направленность студентов – участников проекта, дополнив их профессиональную составляющую большими навыками, которые позволят студентам стать более востребованными на рынке труда. Новые приоритеты и требования, внешние запросы социума диктуют необходимость активного формирования инновационного образовательного пространства вуза, которое бы отвечало тенденциям развития современного общества. Развитие бизнеса на основе менеджмента знаний предопределило возросшее значение человеческих ресурсов в формировании конкурентного преимущества компаний. Знания, умения и навыки сотрудников

компаний, компетенции персонала в условиях нарастающих темпов инновационных преобразований требуют постоянного обновления и совершенствования, что достигается созданием новых видов и форм дополнительного профессионального образования посредством эффективного сотрудничества наукоёмких предприятий и технических вузов страны.

Особую привлекательность как для научно-образовательных учреждений, так и для наукоёмких предприятий, имеют поиск и разработка инновационных, прорывных проектов, способных в ближайшее время внедриться в различные бизнес-сферы. Необходимы такие образовательные программы и форма сотрудничества, которые позволили бы эффективно и взаимовыгодно использовать, с одной стороны, новые знания, свежие идеи, энтузиазм молодых специалистов, с другой – промышленный потенциал и опыт.

Сегодня уже недостаточно иметь лишь одно профильное образование. Всё чаще обязательным условием получения высокооплачиваемой работы становится постоянное повышение интеллектуального капитала – работодатель уверен, что если работник учится, значит, развивается, способен успешно и творчески выполнять свои обязанности.

В зарубежной практике научно-образовательные центры сложились достаточно давно и уже показали возможности соответственно организованной творческой среды на создание инноваций. В Университете Стэнфорда аккумулировали образовательные услуги, науку, лаборатории, технические центры, что позволило превратить университет в колыбель ведущих

компаний. Google ежегодно выплачивает около \$140 млн университету за использование его разработок. Выпускники востребованы и восполнили ряды ведущих ученых и предпринимателей. Аналогичные научно-образовательные кластеры сформировали Гарвард и Массачусетский технологический институт в Бостоне, Карнеги Меллон в Питтсбурге, Беркли, Калифорнийский университет. За рубежом проектная деятельность в высших учебных заведениях является обычным явлением. Она способствует не только подготовке качественных специалистов, но и обеспечивает ВУЗам участие в реальном доходном бизнесе. Например, в Техасском университете ежегодно на продвижение и реализацию проектов выделяется до 500 млн долларов, но не каждый из проектов становится успешным. Тем не менее вложения считаются выгодными.

Таким образом, краткий обзор новых направлений развития системы ДПО показывает насущную потребность в систематизации опыта и исследовании широкого комплекса взаимозависимостей и возможностей ДПО в реализации задач модернизации образования согласно вызовам глобализации [3]. Причины возрастания спроса на расширение программ и направлений корпоративного обучения в системе ДПО вытекают из соображений прагматизма, так как нанятых на рынке сотрудников нужно переучивать около полутора лет, а это дополнительные расходы и упущенная выгода компаний. Кроме того, участвуя напрямую в образовательных проектах, компании имеют право преимущественного выбора среди слушателей и участников. Также важным фактором

выступают возможности компании в создании собственной «экосистемы» инноваций.

Система образования в МГТУ им. Н.Э. Баумана построена на принципе открытости к современным научным исследованиям и современной экономике. В учебные планы обучающихся программ системы ДПО включены тренинги, проектные разработки, стажировки на производстве, в научно-исследовательских организациях. Технологическое оснащение учебного процесса в лабораториях и мастерских в основном соответствуют уровню производства.

В настоящее время дополнительное образование активно развивается как научно-исследовательская платформа на основе государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования. До недавнего времени в МГТУ им. Н.Э. Баумана наблюдалась тенденция к снижению количества обучающихся студентов, увлечённых дополнительным образованием. Но в настоящее время интерес студентов возрос к новым направлениям науки и техники в сфере высоких технологий, что потребовало поиска и перехода на новые формы организации работы со студентами и развитие научно-технического творчества, где немалую роль играет инновационный проект «Технопарк». Новая тенденция университета предопределяет и качественное развитие системы ДПО на основе формирования инновационного образовательного пространства, ориентированного на продуктивность и проектное творчество будущей профессиональной деятельности студентов.

Такой подход позволяет не только определить цели, задачи, ресурсы, на-

правления деятельности в структуре ДПО университета, сроки реализации проекта, но и разработать систему количественных и качественных показателей, обеспечивающих контроль выполнения проекта. Инновационный проект «Технопарк» в МГТУ им. Н.Э. Баумана является одной из современных форм системы дополнительного образования, позволяющей освоить современные научные знания, научно-техническое творчество и овладеть методами проектной, исследовательской деятельности в условиях стремительного прогресса высоких технологий.

Данная форма организации процесса формирования профессиональной направленности студентов зарекомендовала себя как инструмент вовлечения студентов в активную практическую деятельность на основе освоения новых научно-технических знаний и обработки и систематизации уже накопленных студентами знаний, умений, навыков по изучаемым дисциплинам [7]. Старейший технический вуз России – МГТУ им. Н.Э. Баумана через проект «Технопарк» в системе ДПО решает важнейшую педагогическую проблему по обеспечению высокого качества подготовки специалистов, готовых решать нестандартные проблемы, разрабатывать альтернативные варианты решений, воспринимать новации и эффективно управлять технологическими и бизнес-процессами. Основную роль в развитии этих необходимых навыков специалистов играет разработанная система преподавания в проекте «Технопарк»: новейшие эффективные методы активного обучения, компьютерные технологии, российский и европейский опыт пре-

подавания не только преподавателей знаменитой «Бауманки», но и сотрудников-преподавателей компании Mail.Ru Group.

В МГТУ им. Н.Э. Баумана организационная модель проекта «Технопарк» рассматривается как структура в системе дополнительного профессионального образования университета, деятельность которой направлена на формирование профессиональной направленности студентов – участников проекта – на основе проектно-продуктивной деятельности и научно-технического творчества с формированием специальных компетенций в области современных промышленных технологий [4].

Проект «Технопарк» МГТУ им. Н.Э. Баумана стал ключевым звеном в организации инновационной модели научно-образовательной деятельности и научно-технического творчества в системе ДПО Университета. Реализуемый проект направлен, прежде всего, на возвращение престижа инженерных профессий, формирование у студентов профессиональных компетенций и практических навыков в специальных сферах: робототехника, механика, электроника, автоматика, инженерная экология, художественное конструирование, компьютерная, телекоммуникационная и полиграфическая сфера, экономика.

Реализация проекта «Технопарк» сопряжена с формированием инновационного образовательного пространства, соответствующей среды, способной обеспечить успешную социализацию студентов на основе интеграции педагогических, материально-технических, информационных и производственных ресурсов.

Продуманная педагогическая система вовлекает студентов в активную творческую, научно-техническую продуктивную деятельность на основе освоения инновационных технологий. В ходе реальной деятельности формируются ключевые компетенции для успешной социализации личности в дальнейшей жизнедеятельности. Развитие технического творчества достигается предоставлением необходимых услуг, которыми располагает Университет (лаборатории, оборудование, программы и т.д.).

Новый формат задач ДПО требует повысить уровень профессионального мастерства педагогических работников посредством активизации их участия в разработке инноваций и интеграции с производством. Это способствует развитию межотраслевого взаимодействия с учреждениями образования, организациями различного уровня и социальными партнерами, в том числе в становлении и распространении проектной деятельности.

В то же время ядром формирования и развития научно-образовательной среды технопарка, стимулирующей создание инноваций, было выдвинуто и педагогически обосновано положение о профессиональной направленности студентов на продуктивную деятельность на основе проектных технологий. Именно в условиях креативной среды технопарка и творческих задач у студентов формируется мотивация профессиональной деятельности с ориентацией на результат в виде коммерческого или соревновательного успеха. Действие мотива определяется направленностью на создание продукта участниками проекта, что опосредовано

влиянием социальных институтов, бизнес структурами или группами, созданной средой образовательной деятельности. Как следствие – рождение ценности стремления к успеху в профессиональной деятельности. Таким образом, направленность на продуктивность рассматривается нами как опорный механизм действия всех сегментов научно-образовательной среды методической системы проекта «Технопарк» МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Вся система дополнительного образования в МГТУ им. Н.Э. Баумана, органично опирается на программы основного профессионального образования университета. Тесное взаимодействие образовательного проекта «Технопарк» со структурами университета также способствует усилению технического, научного, педагогического потенциала основного образования вуза и дополнительного, поскольку носит взаимно обогащающий характер.

Структуры дополнительного образования, включаясь в образовательную деятельность, используя потенциал университета, развиваются, совершенствуются как техническое, так и педагогическое обеспечение, наращивают методический, материально-технический и научный потенциал университета в целом. В момент своего становления проект «Технопарк» МГТУ им. Н.Э. Баумана также использовал уже имеющееся в университете материально-техническое обеспечение, но в дальнейшем, приобретя новое оборудование, позволил его использовать другим подразделениям. В итоге произошло не только наращивание методических и материально-технических объёмов, но и повысилась эффектив-

ность использования учебной базы университета.

Реализация проекта «Технопарк» в системе дополнительного образования МГТУ им. Н.Э. Баумана обеспечила отлаженные связи с корпорацией Mail.Ru Group, промышленными учреждениями региона, средствами массовой информации, тем самым позволив студентам разрабатывать проекты с последующей реализацией своих продуктов через проект «Технопарк».

Образовательный проект «Технопарк» обеспечивает продвижение новых идей, возникших при освоении предметных циклов основного образования, поскольку является инновационной, гибкой структурой и располагает современным техническим оснащением и иными возможностями своей структуры и может служить своего рода экспериментальной площадкой для отработки новых проектов в виде программных продуктов.

Необходимость повышения профессиональной составляющей в образовательном процессе, как основного так и дополнительного профессионального образования, которое в современных условиях приобретает всё более важное значение в системе непрерывного образования, может рассматриваться как повышение качества образования, как одно из направлений модернизации российского образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Александров А.А., Федоров И.Б., Медведев В.Е. Инженерное образование сегодня: проблемы и решения // Высшее образование в России, 2013. № 12. С. 3–8.
2. Анурова Д.А., Как работают IT – об-

- разовательные программы научное издание «NEWTONNEW» Режим доступа <https://newtonnew.com/overview/mailru-group-it-education/> (дата обращения: 02.06.2015)
3. Морозова Н.А. Дополнительное образование: структурно-организационное, содержательное, кадровое обеспечение. Монография. М., 2002. 140 с. (8,7 пл.).
 4. Родионова Г.С., Шаповалова О.Е. Организация творческой деятельности студентов в образовательном процессе // Инженерное образование сегодня: проблемы и решения, 2015. № 5. С. 3–8.
 5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001. 304 с.
 6. Хорошавина Г.Д., Состояние и тенденции развития дополнительного образования // Актуальные вопросы профессионального образования, 2013. Вып. 12. С. 97-99.
 7. Функциональная модель эффективно-практико-ориентированного обучения в высшем учебном заведении / Т.Н. Бондаренко // Электронное научное издание Института Государственного управления, права и инновационных технологий «НАУКОВЕДЕНИЕ», 2013. № 4. С. 1–7.

УДК 37.034

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-186-189

Шевченко Л.Л.*Московский государственный областной университет*

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье представлены результаты духовно-нравственного образования будущих педагогов на основе учебно-методического комплекса «Духовно-нравственная культура» в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе. Выделены условия обеспечения преемственности духовно-нравственного образования на разных уровнях системы образования: понятийная основа, культурологический характер содержания. Представлен анализ содержательной основы духовно-нравственного образования на уровне вузовского звена – учебно-методического комплекса «Духовно-нравственная культура». Показаны перспективные возможности его использования в системе вузовского образования.

Ключевые слова: духовно-нравственное образование, дидактическая основа, учебно-методический комплекс.

L. Shevchenko*Moscow State Regional University*

DIDACTICAL BASIS OF THE DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER'S SPIRITUAL AND MORAL CULTURE

Abstract. The article presents the results of future teachers' spiritual and moral education based on the university educational and methodical complex "Spiritual and Moral Culture". The conditions for continuity of spiritual and moral education at different levels of the education system are provided: a conceptual framework, the cultural nature of the content. The analysis of the substantive basis of spiritual and moral education at a university on the level of educational and methodical complex "Spiritual and Moral Culture" is given. The promising possibilities for its use in the system of higher education are shown.

Key words: spiritual and moral education, didactic basis, educational and methodical complex

Система духовно-нравственного образования носит многоуровневый преемственный характер. Важным аспектом обеспечения преемственности является разработка содержательной основы, систематично и последовательно разрабатываемой на методологическом, педагогическом и технологическом уровнях. Услови-

ями обеспечения многоуровневого содержания является дидактическое обеспечение духовно-нравственного образования, имеющее интегрирующие компоненты. Учебный предмет «Духовно-нравственная культура», как и любой учебный предмет в современном образовательном учреждении, может быть представлен как интегрированная система [1]. Преемствен-

ность может быть реализована при включении интегративных компонентов в дидактическую основу учебного содержания. К ним могут быть отнесены: понятийная база учебного предмета и единый культурологический характер изложения учебного материала, представленных последовательно на разных образовательных уровнях с учётом возрастных особенностей восприятия учащихся. В процессе разработки концептуальной и содержательной основы духовно-нравственного образования автором было выделено содержательное ядро, включающее базовые понятия и отработаны словари базовых и периферических понятий духовно-нравственной культуры для каждого учебного концентра. Выделенные интегрирующие содержательные компоненты были отражены в учебно-методических комплексах для каждого образовательного уровня, что обеспечивало решение указанных задач [2].

На уровне вузовского звена указанные задачи были реализованы на основе учебно-методического комплекса «Духовно-нравственная культура». Дидактическим обеспечением учебного курса является учебно-методический комплекс «Духовно-нравственная культура» в составе четырёх пособий: программы, учебного пособия, двух словарей и мультимедийного пособия [3; 4; 5]. Содержание носит культурологический характер, тематически объединено основными понятиями духовной культуры, раскрывающими содержательное ядро. Оно имеет преемственный на протяжении всех ступеней обучения характер и последовательно проводится через несколько учебных концентров: этиче-

ский – у дошкольников (понятия «хорошо – плохо» в региональном курсе «Добрый мир»), этический углубленный у школьников начальной школы (понятия «добро – зло» – в предмете ФГОС начального образования «Основы религиозных культур и светской этики»), ценностный – для подростков 5–8 классов (региональный предмет Московской области «Духовное краеведение Подмосковья» – ценности семьи, творчества, веры), смысловой для старшеклассников (там же – для учащихся 9–11 классов: понятия «смысл жизни», «нравственный выбор»).

На уровне вузовской ступени представление духовной культуры, сохраняя выделенные компоненты преемственности, имеет особенности, определяемые необходимостью мотивации изучения духовно-нравственной культуры. При разработке содержания были учтены психологические барьеры восприятия, характерные для юношеского возраста, среди которых одним из ведущих является этический. Обусловленная этим форма представления учебного материала носила проблемный характер: обсуждения ситуаций нравственного выбора, представленных в источниках духовной культуры, агиографической литературе, сопоставимые с жизненными ситуациями современной молодёжи (семейной верности, любви и жертвенности, служения, подвига, предательства, духовного и материального наследования и т.д.). Динамика раскрытия учебного содержания представляла этапы: 1) постановки нравственной проблемы на основе духовно-нравственных ценностей, 2) осмысление и понимание очевидности ее присутствия в жизни совре-

менного человека. Дидактической основой, помимо учебно-методического комплекта, являлись культурные источники, знакомящие студентов с феноменами духовной культуры, в которых присутствуют актуальные для них темы и ценности. Базовыми были определены ценности терминального уровня: мир – человек – семья, явившиеся информационно-исходной основой, в которую были введены знания о ценностях религиозной культуры. Аксиологическая основа обусловила содержание трёх разделов учебного курса.

Содержание первого раздела «Мироздание. Очевидности» даёт культурологические знания, о присутствии духовной культуры в культурном пространстве жизни современного человека, в окружающем мире: источников знания духовной культуры, понятия «святость» как аксиологической основы жизни человека, представленного в агиографических источниках, феноменов религиозного искусства (иконописи, зодчества, духовной музыки), духовной литературы и поэзии, церковнославянского языка, ставшего основой русского и т.п.

Содержание антропологического характера представлено в темах второго раздела «Человек. Сопричастность». Личностно ориентированный, проблемный характер изложения материала способствует познавательной активности и поляризации нравственных выводов, вызывая обострённый поиск ответов на вопросы нравственного характера: какому знанию о человеке я могу быть сопричастен? что я знаю о себе? кто я? какой я? как можно использовать полученные знания? Для реализации принципа связи теорети-

ческого знания с практикой в учебном пособии представлен практикум «Духовная азбука», задания которого позволяют производить самоанализ, используя понятия духовно-нравственной культуры.

Воспитательные возможности учебного содержания в значительной степени реализуются на основе материала третьего раздела «Традиции и образ жизни», в котором показаны нравственные идеалы жизни великих людей Отечества, углубляется понятие «святости». Студенты подводятся к осознанию необходимости активной жизненной нравственной позиции, примером которой является защита Отечества, его святость как духовного и культурного наследия, полученного от предков и подлежащего бережному сохранению и передаче потомкам. Тема духовного наследования, духовного завещания ставится в качестве основной в выборе ценностных приоритетов жизни современного человека.

Дидактическая основа культурологического курса «Духовно-нравственная культура» позволяет решать задачи воспитательного характера: воспитания уважительного отношения к традициям отечественной культуры, нравственным ценностям добра, милосердия, любви, противопоставляя их ценностям антикультуры, бездуховности. Психологические закономерности данного возраста, прежде всего этический барьер восприятия, способствует формированию активной позиции нравственного выбора в сторону тех или иных нравственных ценностей, самоидентификации себя по отношению к ним.

Результаты позволяют сделать следующие выводы:

1) дидактическое обеспечение является важнейшим условием мотивации духовно-нравственного образования;

2) творческая, познавательная активность студентов возрастает по мере знакомства с ценностями духовно-нравственной культуры;

3) изменяется нравственно-ценностный мир студентов (возрастной психологический этический барьер восприятия способствует личностному развитию студентов в процессе введения духовно-нравственных ценностей в мировоззренческую картину мира);

4) полученные студентами знания в области духовной-нравственной культуры не только расширяют общекультурный кругозор и вводят в тезаурус современного юношества нравственно положительные понятия и нормы, но и могут являться фундаментом, на котором каждый на основе собственного свободного выбора может познавать мир (его красоту, происхождение, премудрость, сущность законов устройства), человека (его природу, предназначение и смысл существования, внутренний мир, взаимоотношения с другими людьми и окружающим миром, самого себя), оценивать культурные феномены, анализировать явления окружающего мира как имеющие очевидные духовные корни.

Разработанная дидактическая основа учебно-методического комплекса позволяет использовать его в системе культурологического педагогического образования при подготовке специалистов по направлению «Религиозные культуры и светская этика», а также в области дополнительного образования для формирования у специалистов общекультурных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону. 2000. 440 с.
2. Шевченко Л.Л. Духовно-нравственная культура. Православная культура. Концепция и учебные программы дошкольного и школьного (1–11 годы обучения) образования. М., 2012. 186 с.
3. Шевченко Л.Л. Духовно-нравственная культура. Основы православной культуры. Программа для вузов. М., 2014. 48 с.
4. Шевченко Л.Л. Духовно-нравственная культура. Основы православной культуры. Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2014. 400 с.
5. Шевченко Л.Л. Духовно-нравственная культура. Словари «Основы православной культуры». «Духовная азбука». М., 2014. 124 с.

РАЗДЕЛ IV. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 74.66:364.4-053.2

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-190-198

Ануфриева А.В.

Московский государственный областной университет

КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИИ ГЕНДЕРА В СРАВНЕНИИ С ТРАДИЦИОННОЙ КОНЦЕПЦИЕЙ ПОЛА

Аннотация. В статье представлено критическое осмысление основных положений философского содержания гендерного подхода в сравнении с традиционной концепцией пола, а также область потенциального применения гендерного подхода в практике социально-педагогической реабилитации детей-сирот при условии его переосмысления, с учётом устоявшихся представлений отечественной педагогики. Для воспитания у детей-сирот адекватной биологической гендерной идентичности автор предлагает использовать различные игры, имеющие важное воспитательное значение.

Ключевые слова: концепция пола, гендерный подход, социально-педагогическая реабилитация, дети-сироты.

A. Anufrieva

Moscow State Regional University

THE CRITICAL ANALYSIS OF THE CONTEMPORARY CONCEPT OF GENDER IN COMPARISON WITH THE TRADITIONAL ONE

Abstract: The critical comprehension of the basic provisions of the philosophical content of a gender approach in comparison with the traditional one is given in the article. Besides, the area of potential practical application of gender approach in social and pedagogical rehabilitation of orphan children is presented, provided this approach being reconsidered, and the settled representations of domestic pedagogics taken into account. To develop orphan children's adequate gender identity the author offers the use of various games having educational importance.

Key words: concept of gender, gender approach, social and pedagogical rehabilitation, orphan children.

© Ануфриева А.В., 2015.

Текущий период развития отечественной гуманитарной науки ознаменовался беспрецедентным поиском новых подходов к решению актуальных проблем психологии, педагогики и социально-педагогической реабилитации. Глобализация и либерализация научного дискурса не могла не затронуть научное сообщество постсоветской России, активно заимствующее концепции, предложенные западными специалистами, при необходимости подвергая их переосмыслению в контексте специфических целей и задач. Одним из типичных примеров подобного теоретико-методологического заимствования является внедрение гендерного подхода. Далее предложено критическое осмысление основных положений его философского содержания в сравнении с традиционной концепцией пола, а также область потенциального применения в практике социально-педагогической реабилитации (СПР) детей-сирот.

Современная европейская наука предлагает понимать под гендером «социокультурный конструкт», определяющий весь комплекс межполовых взаимодействий. Данная дефиниция трактуется в контексте психологических и поведенческих свойств личности, тесно увязанных с маскулинностью и феминностью, способствующих дифференциации особей женского и мужского пола. Различие гендера и пола представители конструктивистского направления (превалирующего в странах Запада) усматривают в том, что «гендер» (gender), по их мнению, определяется социально-детерминированной ролью индивида, характеризующейся не биологическими половыми признаками, а структурно-

иерархическими взаимоотношениями внутри социума. Другими словами, мы имеем дело с нормативными предписаниями и ожиданиями, предъявляемыми культурой к женскому и мужскому этосу (поведению), служащему информативным оценочным маркером идеала феминности/маскулинности разновозрастных лиц обоих полов [12, с. 13–14].

Конструктивистский концепт гендера, будучи дискуссионным, стал объектом аргументированной критики со стороны множества достаточно авторитетных специалистов, в том числе западных. В качестве характерного примера хорошо аргументированной критической публикации, затрагивающей проблему, можно привести работу сотрудника Института Макса Планка Фрэнка Зэлтера [15, с. 440–441]. Эмоционально насыщенные дебаты, много десятилетий ведущиеся между противниками и сторонниками концепции гендера, в значительной степени объясняются глубочайшими мировоззренческими разногласиями на природу стержневых онтологических категорий социального и биологического. Критики сходятся во мнении, что у апологетов социально-конструктивистской парадигмы «социальное» приобретает самодетерминирующие, априорные свойства, теряя какой бы то ни было естественный фундамент и связь с реальностью, что в итоге низводит понятие до уровня чистой абстракции. И.А. Шмерлина, затрагивая проблематику социального конструирования половой идентичности, делает вывод о малоубедительности конструктивистских и интерпретативистских схем, а также постмодернистских игр «уставших от определённости

интеллектуалов», игнорирующих биологические аспекты пола [17, с. 6].

Бинарная оппозиция «социальное – биологическое» выглядит достаточно надуманной на фоне выводов специалистов в области современных наук, таких, как биосоциология, эволюционная психология, эпистемология, эпигенетика и генно-культурная коэволюция. Так, один из авторов коллективной монографии «Становление биосоциального. Интеграция социальной и биологической антропологии», квалифицируя позицию социальных конструктористов как крайность, одновременно предлагает преодолеть границы между дисциплинами с целью более адекватного понимания эволюции и поведения человека [20, с. 58]. Всемирно известный психолог Дэвид Майерс резюмирует в одном из разделов руководства по психологии «Социальная психология. Интенсивный курс», посвящённого половым и гендерным различиям: «всё социальное и психологическое есть в конечном счете биологическое» [8, с. 200]. Сотрудник Монреальского университета (Канада) Моше Шиф, фактически примиряет оппонентов, предлагая положить конец неестественному противопоставлению биологического и социального, формулируя поистине революционный вывод: «Раз окружающая среда влияет на изменение наших эпигеномов, разрыв между биологическими и социальными процессами практически ликвидируется. И это в корне меняет наш взгляд на жизнь» [16, с. 15]. Научное направление генно-культурной коэволюции (Gene-culture coevolution) не менее определённо свидетельствует в пользу биогенетической обусловленности социокультурных

процессов и их обратного воздействия на биологию, психологию, генетику человека и устройство социума [1, с. 54, 58, 205].

Существенный интерес при рассмотрении форсированного развития гендерной парадигмы представляет концепция генно-полового конфликта, развиваемая в течение нескольких десятилетий западными специалистами. По мнению учёных, человек в значительной мере подвержен влиянию генов полового антагонизма, а «сложные отношения между особями противоположного пола создают подходящую среду для развития конфликта» [11, с. 100–101]. Когнитивно-эпистемологическое содержание проблемы гендера заключается в предположении, что принадлежность учёного к конкретному полу обуславливает его представление о поле как таковом, накладывает отпечаток на особенности социальной организации науки, определяя специфику порождаемого знания. С учетом всего вышеизложенного и общефилософских обобщений можно выдвинуть следующую смелую гипотезу: предложенная западными специалистами концепция гендера, не являясь продуктом отвлечённых спекуляций, может представлять собой проекцию глубоко протекающих конфликтных биосоциогенетических процессов в область научного нарратива, эпистемологических, когнитивных, социально-педагогических практик и технологий.

Обоснованность критической трактовки концепции гендера в её европейской, крайне-конструктивистской интерпретации, признаётся ещё более очевидной с учётом наличия экспериментальных и теоретических иссле-

дований проблемы пола и полоролевого поведения, результаты которых согласуются с ценностными представлениями отечественной психологии и педагогики [13]. В свежем исследовании, посвящённом маскулинизации женского спорта, фактически делается вывод о несоответствии эмансипированной концепции гендера (социально пола) реальной действительности, а также утверждается о биологической, гормональной, генетической детерминации половой идентичности и её вкладе в нарушение поло-ролевого поведения [13, с. 159–160].

Крупнейший российский исследователь С.В. Геодакян, рассматривая проблему пола в разрезе эволюционных представлений, выдвигает несколько её базовых положений:

- наличие системы дифференциации полов как выгодной для популяции формы информационного контакта со средой – специализации по двум главным альтернативным аспектам эволюционного процесса: сохранения (консервативный) и изменения (оперативный);

- деструктивность попыток внедрения идей равноправия, зачастую основывающихся на необоснованном представлении об одинаковости и взаимозаменяемости полов. Будь то совместное обучение, служба в силовых структурах, работа на производстве, апробация медицинских препаратов и т.д.;

- применение теории пола для адекватного, научно выверенного определения социальных ролей мужчин и женщин в социуме;

- настоятельная необходимость отказа от фиктивной идеи социальной «одинаковости полов», с развитием

противоположной концепции их «различия и взаимной дополнительности». Императивом подхода следует провозгласить «не тождественность, а неантогонистическое партнерство». В плоскости семейной проблематики осознание партнерами сути различий между полами должно способствовать ослаблению конфликтного потенциала, служа обеспечению нормального развития семейной жизни [5, с. 154–159].

Российское педагогическое сообщество, занимающееся разработкой гендерных аспектов педагогического процесса, также далеко от единодушия во взглядах на его философское содержание, возможность потенциального применения, а также саму природу гендера [3]. Здесь наблюдается значительный плюрализм мнений, в большинстве случаев достаточно поллярных, что легко проследить на примере последних публикаций. Эксперт в области гендерной проблематики Л.В. Штылева декларирует традиционный европоцентричный подход к проблеме, высказывая критическое отношение к традиционной практике сознательного культивирования полоролевого самосознания ребёнка, не отвечающей мировым трендам [19, с. 261]. Практикующий педагог М.В. Ханявина транслирует консервативную точку зрения, рассматривая гендерную педагогику как жизненно важный, дифференцированный подход к детям обоих полов, а также обращая внимание общества на негативные последствия феминизации педагогических учреждений. Тревогу специалиста вызывает форсированная феминизация детей мужского пола при одновременном процессе маскулинизации дево-

чек, что в конечном итоге делает невозможным их качественную социальную адаптацию. Прогнозируется, что в условиях отказа от формирования поло-ролевой и поло-социальной идентичности серьёзные последствия будет иметь отрицательная установка детей к браку как системообразующему фактору бытия [16, с. 21]. Т.А. Стремиллова солидаризуется с коллегой, обосновывая продуктивность раздельного обучения и гендерного подхода существованием принципиальной разницы в морфологии и психофизиологии полов. Педагог-практик идёт дальше, разрушая сложившиеся стереотипы о вреде раздельного обучения [14, с. 20].

Вкратце обрисовав многообразие точек зрения на природу гендера и содержание гендерного подхода, тем не менее можно сделать вывод о потенциальной возможности его применения в целях социально-педагогической реабилитации детей-сирот, при условии его переосмысления с учётом устоявшихся представлений отечественной педагогики. Напомним, что содержание процесса СПР заключается в реализации целостного комплекса мер с использованием совокупного арсенала психолого-педагогических методов и средств, направленных на процесс адаптации детей-сирот к условиям социальной среды. Социально-педагогическая реабилитация включает формирование, коррекцию и компенсацию функций в процессе педагогического процесса (как общего, так и специального) методами обучения, воспитания, развития, действие в приобретении знаний и навыков, жизненно важных для развития и самореализации, формирования ценностных ориентиров, чувства при-

частности к группе, социуму. Социально-педагогическая реабилитация предполагает коррекционное и просветительское направления, социально-педагогический, психологический патронаж и поддержку [9, с. 373].

Мы исходим из того, что гендерный подход в СПР может заключаться в дифференцированном подходе к детям обоих полов с учётом их биологических, психофизиологических, личностных особенностей и в целенаправленном формировании адекватных социально-адаптивных поло-ролевых установок. Огромное значение данный тезис приобретает в связи с результатами исследований, указывающих на необходимость разработки и применения специализированных компенсирующих программ, призванных восполнить психологический ущерб, возникающий в результате отсутствия эталонов родительского поведения у детей в возрасте 7–9 лет. Одной из стратегических задач является культивирование у воспитанников детского дома необходимых психологических и личностных качеств, позволяющих детям в дальнейшем самим создать собственные крепкие семьи. Для решения данной проблемы специалисты предлагают воспользоваться опытом воспитания гендерной идентичности, с помощью привлечения традиционных этнокультурных аспектов педагогики. Так, в работе с мальчиками предполагается формирование всего комплекса личностно-психологических установок мужественности, с применением доступного арсенала психологических и педагогических методик: сюжетно-ролевых игр, тренингов, спортивных состязаний, предполагающих соревновательность, закалку характера, воли

и выработку упорства. Важнейшим условием является контакт ребенка со зримым архетипическим воплощением мужества (маскулинности) не только в виде педагогического работника, воспитателя, наставника, но и фольклорного или исторического персонажа, соответствующего исторически сложившимся представлениям о «желательном эталоне» личности. Данное положение хорошо согласуется с представлениями об адаптивной функции героического эпоса [7, с. 7], а также с выводом академика Т.А. Бернштам [2, с. 20], утверждающей, что «в сознании народа положительные герои волшебной сказки воспринимались как настоящие предки, воплощающие опыт воспроизводства качественных поколений». Изложенные принципы в той же мере могут быть применимы с целью целенаправленного формирования поло-ролевого самосознания и идентичности детей женского пола.

Вне всякого сомнения, повзрослевшие девочка или мальчик в перспективе должны стать не только успешными, образованными самодостаточными, психологически полноценными членами общества, но и быть готовыми к вступлению в брак, деторождению и воспитанию детей. На практике же часто оказывается так, что воспитанники детских сиротских учреждений сталкиваются с непреодолимыми трудностями при создании собственной семьи. Немаловажным фактором становится проблема адаптации в родительской семье жены или мужа. Акцент в таких браках делается либо на сексуальных отношениях, либо сводится к завышенным требованиям супругов друг к другу, фактически оторванным от реалий. Подобные

браки недолговечны и, как правило, заканчиваются быстрым исчерпанием первоначальной привязанности [10]. Корни столь плачевного положения специалисты опять же усматривают в искажении гендерной идентичности и полоролевых установок воспитанников детских домов.

В целях воспитания детей-сирот как носителей адекватной биологической гендерной идентичности и их подготовки к самостоятельной семейной жизни воспитательными заведениями используются специализированные социально-реабилитационные и образовательные программы. Сокращенный перечень основных задач подобной программы представлен ниже:

- формирование представлений о семье, её значении в жизни человека;
- формирование нравственных полоролевых и семейно-бытовых установок;
- формирование умений и навыков межличностного взаимодействия.

Формами реализации программы являются: психолого-педагогическая диагностика, моделирование ситуаций, ролевое проигрывание, индивидуальная и групповая работа, беседы, информирование [9].

Игра и её важнейшая воспитательная роль заслуживают отдельного и более детального рассмотрения. Игра провозглашается «спутником детства», представляющим собой основное содержание жизни ребёнка, выступающим как ведущая деятельность, тесно переплетенная с трудом и обучением. Игра вовлекает все стороны личности: ребёнок двигается, говорит, воспринимает, думает; в процессе игры задействуются все психические функции: воображение, мышление,

память, игра способствует усилению волевых и эмоциональных проявлений [6, с. 5]. В качестве примера игры, которая может найти своё применение в гендерной СПР детей-сирот, можно взять игру под названием «Семья», широко используемую в современной педагогической практике. Ниже приведены её функциональное назначение и основные характеристики:

– цель игры: побуждение детей к творческому воспроизведению семейного быта и семейных ролей;

– игровой материал: мебель, куклы, посуда, ванночка для купания, строительный материал; игрушки-животные и т.д.;

– подготовка к игре: внимательное наблюдение детей за работой няни, воспитательницы в группах детей второго года жизни; наблюдение за тем, как мамы гуляют с детьми, чтение художественных произведений и просмотр иллюстраций. Предлагаются книги Е. Благинина «Аленушка», З. Александрова «Мой мишка»; постройка мебели.

– игровые роли: мама, папа [6, с. 46–47].

Содержание игры в значительной степени сводится к организации педагогом продуктивной совместной деятельности мальчиков и девочек в рамках воображаемой семьи с усвоением адекватных функциональных полоролевых установок.

К сожалению, ввиду отсутствияverified концепции социально-педагогической реабилитации детей-сирот, разработка и реализация подобных программ и методик, в значительной степени остаются уделом отдельных энтузиастов, представленных административным и педагогическим пер-

соналом воспитательных учреждений. Хочется выразить надежду, что дальнейшие исследования в контексте гендерной проблематики докажут продуктивность подхода, потребовав от наделенных полномочиями государственных институтов, педагогических заведений и экспертного сообщества более энергичных и системных усилий по его внедрению.

Несмотря на плюрализм мнений специалистов и отсутствие единого понимания концепции гендера и гендерного подхода в педагогике, можно констатировать, что вектор воззрений российского научного сообщества на предмет дискуссии постепенно смещается в сторону традиционных представлений о природе и функции полов. Считаем достаточно продуктивной саму возможность адаптации подхода в контексте исторически сложившейся российской педагогической традиции. В текущих условиях гендерный подход к социально-педагогической реабилитации детей-сирот может заключаться в индивидуальном подходе к каждому ребенку с учётом его пола, психофизиологических кондиций и личностных особенностей.

Гендерная педагогика в целом может провозгласить своей задачей целенаправленное формирование полоролевой идентичности ребёнка с целью его эффективной социализации и адаптации в качестве психически полноценной личности, продуктивного члена общества и будущего семьянина. Прекрасным аргументом в пользу предложенной позиции является концепция Л.С. Выготского о воспитании как «плановом, целесообразном, преднамеренном, сознательном воздействии и вмешательстве в процессы

естественного роста организма», а также воспитании как социальном опыте личности ребёнка на базе имеющегося биотипа [4, с. 71-72]. В свою очередь, необходимо отметить, что теоретическая концепция гендера, получившая широкое распространение в странах Европейского Союза и Скандинавии, по мнению профильных специалистов, требует критического переосмысления и доработки. В данном случае как никогда актуален вывод А.Г. Здравомыслова, провозгласившего: «Идеал полного социального равенства – несомненная утопия, вредное заблуждение, которое приводит лишь к разрушению эффективности всякой совместной деятельности...» [9, с. 588]. Тезис в полной мере соответствует возможным последствиям введения гендерной педагогики в её крайне конструктивистской интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М., 2009. 320 с.
2. Бернштам Т.А. Герой и его женщины: образы предков в мифологии восточных славян. СПб., 2011. 372 с.
3. Бояркина М.В. Гендерное воспитание личности: идея взаимодополняемости подходов российской и западной педагогики // Учёные записки ЗабГГПУ. 2012. С. 178–182.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М., 2010. 671 с.
5. Геодакян С.В. Два пола. Зачем и почему? Эволюционная теория пола. М. 2011. 230 с.
6. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. Изд. 7-е. Ростов н/Д., 2013. 251 с.
7. Кузьмина Е.Н. Адаптивные свойства героического эпоса народов Сибири // Традиции и инновации в современном фольклоре народов Сибири. Сб. науч. статей и материалов. Новосибирск, 2008. 135 с.
8. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс. 4-е международное издание. СПб., 2007. 510 с.
9. Панов Е.Н. Бегство от одиночества. Индивидуальное и коллективное в природе и человеческом обществе. М., 2001. 640 с.
10. Программа подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к семейной жизни. Тамбовское областное государственное образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей), «Сосновская школа-интернат». Сосновка, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://yandex.ru/yandsearch?text=www.it-n.ru%2Fattachment.aspx%3Fid%3D72209&lr=239&csg=673%2C2567%2C36%2C2%2C0%2C1%2C0> (дата обращения: 15.11.2014)
11. Ридли М. Геном. М., 2008. 432 с.
12. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой / «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». М., 2002. 256 с.]
13. Соболева Т.С., Азарных Т.Д., Соболев Д.В. Пол, гендер, маскулинность и женский спорт // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2013. № 10 (104). С. 158-162.
14. Стремилова М.В. Учим по-разному, воспитываем вместе // Педагогическое обозрение. 2013. № 1–2. (131-132). С. 20.
15. Salter F. Sociology as alchemy / Под ред. М.Л. Бутовской. Этология человека на пороге 21 века: новые данные и старые проблемы. М., 1999. С. 421–456.
16. Ханявина М.В. Дифференцированный подход к образованию мальчиков и девочек и целесообразность его использования в практике учебно-воспитательной работы // Педагогическое

- обозрение. 2013. № 1–2. (131–132). С. 21.
17. Шмерлина И.А. Биологические корни социальности. Очерки о природных предпосылках социального поведения человека. М., 2013. 200 с.
18. Шпорк П. Читая между строк ДНК. Второй код нашей жизни, или книга, которую нужно прочитать всем. М., 2013. 272 с.
19. Штылева Л.В. Сущность полоролевого подхода в образовании // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 260–262.
20. Fuentes A. Blurring the biological and social in human becomings. / Под ред. Ingold, T., Palsson G. Biosocial Becomings. Integrating Social and Biological Anthropology. Cambridge University Press P. 201–281.

НАШИ АВТОРЫ

Антипова Алина Павловна – ассистент кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета; e-mail: antipovaalina@rambler.ru

Ачкасова Наталья Николаевна – доцент кафедры иностранных языков Финансового университета при правительстве РФ (г. Москва); e-mail: natalya.a4kasova@yandex.ru

Бабушкина Лариса Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск); e-mail: lb_77@list.ru

Беленкова Наталия Марковна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Юридического института Российского университета дружбы народов (г. Москва); e-mail: belenkovanm@mail.ru

Биндюкова Татьяна Александровна – аспирант кафедры социальной и педагогической информатики Российского государственного социального университета (г. Москва), учитель математики Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №2» (г. Москва); e-mail: tat9na2008@mail.ru

Буйских Татьяна Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и культуры речи Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова (г. Москва); e-mail: tabu111@yandex.ru

Виноградова Анна Владимировна – аспирант кафедры элементарной математики и методики обучения математике Московского педагогического государственного университета; e-mail: anuscka78@mail.ru

Волошин Дмитрий Александрович – заместитель директора НОЦ «Технопарк информационных технологий» Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана; e-mail: galinaxor@mail.ru

Гасанова Патимат Магомед-Алиевна – доктор педагогических наук, профессор, почётный работник высшего профессионального образования РФ, профессор, главный научный сотрудник Центра этнокультурной стратегии образования Федерального института развития образования (г. Москва); e-mail: tabu111@yandex.ru

Данелян Елизавета Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, отличник народного образования, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования Тверского государственного университета; e-mail: liza.danelyan@yandex.ru

Дмитриева Ксения Александровна – аспирант кафедры логопедии Института детства Московского педагогического государственного университета; e-mail: dmitrievak@yandex.ru

Корнилова Тамара Васильевна – старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Российского университета дружбы народов (г. Москва); e-mail: veronikabelle@mail.ru

Крузе Ирина Игоревна – почётный работник общего образования Российской Федерации, старший преподаватель кафедры иностранных языков Юридического института Российского университета дружбы народов (г. Москва); e-mail: kruseirina@rambler.ru

Лагер Нелли Борисовна – преподаватель кафедры индоевропейских и восточных языков Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета; e-mail: Vigor8@mail.ru

Лазарева Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного перевода Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток); e-mail: lazar_irina@mail.ru

Ло Худе – преподаватель Сианьского нефтяного университета (КНР); e-mail: 1523637388@qq.com

Лопухина Александра Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры Вологодского государственного университета; e-mail: teach_las@mail.ru

Матвеев Вероника Эдуардовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 2 Российского университета дружбы народов (г. Москва); e-mail: veronikabelle@mail.ru

Мацкевич Елена Эдуардовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранного языка и культуры речи Нижегородской академии Министерства внутренних дел Российской Федерации; e-mail: flak76@mail.ru

Московцев Дмитрий Вячеславович – аспирант кафедры общетехнических дисциплин, теории и методики профессионального образования Московского государственного областного социально-гуманитарного института, преподаватель-организатор основ безопасности жизнедеятельности МБОУ СОШ №11 (г.о. Коломна), учитель технологии МКС (К) ОУ школы VIII вида «Надежда» (г.о. Коломна); e-mail: moskovt@mail.ru

Мутовкина Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета; e-mail: olgamutovkina@yandex.ru

Полякова Мария Дмитриевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета; e-mail: polyakowa.maria2012@yandex.ru

Рачковская Надежда Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: nad1606@yandex.ru

Солдатенков Роман Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей алгебры, элементарной математики и методики преподавания математики Московского государственного областного университета; e-mail: rm.soldatenkov@mgou.ru

Стрекалова Ксения Валерьевна – доцент кафедры английского языка Всероссийской академии внешней торговли; e-mail: kstreralova@vavt.ru

Стымковский Владимир Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры юриспруденции, интеллектуальной собственности и судебной экспертизы Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана; e-mail: galinaxog@mail.ru

Фисенко Ольга Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов (г. Москва); e-mail: veronikabelle@mail.ru

Флакман Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета; e-mail: flak76@mail.ru

Чернова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов (г. Москва); e-mail: veronikabelle@mail.ru

Чистов Павел Дмитриевич – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета изобразительного искусства и народных ремесел Московского государственного областного университета; e-mail: pd.chistov@mgou.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

Шилова Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии Московского государственного областного университета; e-mail: shilova.ea@yandex.ru



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник МГОУ» основан в 1998 г. На сегодняшний день выходят десять серий «Вестника»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала, 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. № 3

Над номером работали:

менеджер Отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ» И.А. Потапова
литературный редактор Т.С. Павлова
переводчик Е.В. Приказчикова
корректор А.С. Барминова
компьютерная верстка 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. 12,5, усл. п.л. 12,5.
Подписано в печать: 27.10.2015. Заказ № 2015/10-6
Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10а