

ISSN 2072-8395



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА

ФОРМИРУЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ
ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ЭСТЕТИЗАЦИИ МИРА
ОБРАЗОВАНИЯ В ОРГАНИЧЕСКОМ ЕДИНСТВЕ
С ОСОБЕННОСТЯМИ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ
КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК
ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

ПОВЫШЕНИЕ РЕСУРСНОСТИ КАДРОВОГО СОСТАВА
СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК БАЗОВОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ



2015/ №2

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395

Серия

2015 / № 2

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).

2015 / № 2

Series

ISSN 2072-8395

PEDAGOGICS

BULLETIN OF THE MOSCOW STATE
REGIONAL UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник МГОУ»: Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

Редакционно-издательский совет «Вестника МГОУ»

Хроменков П.Н. – к.филол.н., проф., ректор Московского государственного областного университета (председатель совета)

Ефремова Е.С. – к. филол. н., и.о. проректора по научной работе Московского государственного областного университета (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

ISSN 2072-8395

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2015. № 2. М.: ИИУ МГОУ. 190 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.

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)

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, Acting Vice-Principal for scientific work of MSRU (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

Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Pedagogics». 2015. № 2. M.: MSRU Publishing house. 190 p.

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

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

© MSRU, 2015.

© MSRU Publishing house, 2015.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| <i>Кондина А., Маврина И.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ УЧАСТНИКОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ. ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ..... | 8 |
| <i>Осипова Н.В., Богданович О.Б.</i> ФОРМИРУЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ЭСТЕТИЗАЦИИ МИРА ОБРАЗОВАНИЯ В ОРГАНИЧЕСКОМ ЕДИНСТВЕ С ОСОБЕННОСТЯМИ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ..... | 18 |
| <i>Петров А.В.</i> «IDOLUM» СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ИДОЛОВ Ф. БЭКОНА..... | 25 |
| <i>Ушакова И.П., Юркина Л.В.</i> ПОДГОТОВКА К ПОСТУПЛЕНИЮ В ВУЗ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ..... | 31 |
| <i>Юзефовичус Т.А.</i> ИДЕЯ КОМПЛЕМЕНТАРНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ..... | 39 |

РАЗДЕЛ II.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

| | |
|--|----|
| <i>Беленкова Н.М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ..... | 47 |
| <i>Гераскина Г.В., Раткевич Е.Ю.</i> К МЕТОДИКЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ «ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ КАРТИНА МИРА»..... | 54 |
| <i>Дементьева А.П.</i> СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ..... | 63 |
| <i>Ким В.С.</i> ПОДАВЛЕНИЕ ПИСЬМЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ..... | 70 |
| <i>Майорова Ю.А.</i> КОМПЛЕКСНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОЛЧАЛИВОГО ЧТЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 79 |
| <i>Москвина Ю.А.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА..... | 87 |
| <i>Токбергенова У.К., Казахбаева Д.М., Алимбекова Г.Б., Карбаева Ш.Ш.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОЖИДАЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»..... | 95 |

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| <i>Василенко Л.Ю.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ МООС | 103 |
| <i>Галиновский А.Л., Хапаева С.С.</i> ВОПРОСЫ И ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ МАГИСТРАТУРЫ В ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗАХ..... | 108 |
| <i>Гуляниц А.Б.</i> КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ПРОЯВЛЕНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА | 116 |
| <i>Гуляниц С.Б.</i> ВАЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ..... | 123 |
| <i>Киселева А.В.</i> ПОРТФОЛИО КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ | 129 |
| <i>Колегова Е.Д.</i> МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА..... | 133 |
| <i>Куликов С.П.</i> ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ | 140 |
| <i>Логинова С.Л.</i> МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА И МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА..... | 146 |
| <i>Потиенко М.А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ | 153 |
| <i>Солдатенков Р.М.</i> О КОНЦЕПЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ | 160 |
| <i>Стымковский В. И.</i> ПОВЫШЕНИЕ РЕСУРСНОСТИ КАДРОВОГО СОСТАВА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК БАЗОВОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ | 169 |

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

| | |
|---|-----|
| <i>Донцова О.С.</i> КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ КАК УСЛОВИЕ ПОЗИТИВНОЙ УЧЕБНОЙ АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ..... | 174 |
| <i>Сторож В. В.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 180 |

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

| | |
|--|----|
| <i>A. Kondina, I. Mavrina.</i> THE STUDY OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS PARTICIPANTS' READINESS TO TAKE PART IN CROSS-CULTURAL INTERACTION. FEEDBACK | 8 |
| <i>N. Osipova, O. Bogdanovich.</i> FORMING POSSIBILITIES FOR TARGETED AESTHETIZATION OF EDUCATIONAL SPACE IN HARMONIC UNITY WITH THE FEATURES OF REGIONAL CULTURE..... | 18 |
| <i>A. Petrov.</i> "IDOLUM" IN MODERN EDUCATION. UNSUPERVISED WORK THROUGH THE CONTEXT OF F. BACON'S THEORY OF IDOLS..... | 25 |
| <i>I. Ushakova, L. Yurkina.</i> PREPARATORY TRAINING: TRADITIONS AND INNOVATIONS..... | 31 |
| <i>T. Yuzefavichus.</i> THE IDEA OF COMPLEMENTARITY IN PEDAGOGICS..... | 39 |

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

| | |
|--|----|
| <i>N. Belenkova.</i> COMMUNICATIVE TRAINING TECHNOLOGY USAGE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES | 47 |
| <i>G. Geraskina, E. Ratkevich.</i> TO THE TECHNIQUE OF STUDYING OF A CHEMICAL PICTURE OF THE WORLD IN THE UNIVERSITY COURSE «NATURAL-SCIENCE PICTURE OF THE WORLD» | 54 |
| <i>A. Dementieva.</i> THE CONTENT OF TEACHING FRENCH GRAMMAR IN SOCIOCULTURAL FOREIGN EDUCATION | 63 |
| <i>V. Kim.</i> SUPPRESSION OF WRITING IN THE EDUCATIONAL PROCESS..... | 70 |
| <i>J. Mayorova.</i> COMPLEX METHOD OF TEACHING PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH DYSLEXIA TO READ SILENTLY | 79 |
| <i>Yu. Moskvina.</i> EFFECTIVENESS OF MULTIMEDIA VISUAL METHODS IN DEVELOPING LISTENING SKILLS AT PRACTICAL TRAINING OF ENGLISH..... | 87 |
| <i>U. Tokbergenova, D. Kazakhbayeva, G. Alimbekova, Sh. Karbayeva.</i> PROJECTING EXPECTED TRAINING FACTS IN THE EDUCATIONAL AREA OF NATURAL SCIENCES..... | 95 |

SECTION III. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

| | |
|---|-----|
| <i>L. Vasilenko.</i> TO THE QUESTION OF TEACHER'S ROLE IN THE SYSTEM OF MASSIVE OPEN ON LINE COURSES | 103 |
| <i>Г.А. Galinovsky, S. Khapaeva.</i> ISSUES AND CHALLENGES FOR THE DEVELOPMENT OF THE MA COURSE IN TECHNICAL UNIVERSITIES | 108 |
| <i>A. Guliyants.</i> CRITERIA, PARAMETERS AND LEVELS OF MANIFESTATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHER'S KEY COMPETENCIES..... | 116 |
| <i>S. Guliants.</i> THE IMPORTANCE OF FORMING A UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PROJECT COMPETENCE..... | 123 |
| <i>A. Kiseleva.</i> PORTFOLIO AS AN INNOVATIVE METHOD IN THE ORGANIZATION OF STUDENTS' UNSUPERVISED WORK..... | 129 |
| <i>E. Kolegova.</i> MONITORING IN THE SYSTEM OF THE UNIVERSITY'S EDUCATIONAL ACTIVITIES QUALITY MANAGEMENT..... | 133 |

| | |
|---|-----|
| S. Kulikov. PATRIOTIC YOUTH EDUCATION AS THE MAIN DIRECTION OF YOUTH POLICY | 140 |
| S. Loginova. METHODOLOGICAL WORK AND METHODOLOGICAL ACTIVITIES OF UNIVERSITY TEACHERS | 146 |
| M. Potienko. USE OF ACTIVE METHODS OF LEARNING IN FORMING STUDENTS' CREATIVITY AT PHILOLOGICAL FACULTIES | 153 |
| R. Soldatenkov. ON THE CONCEPT OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES FOR TEACHING RUSSIAN..... | 160 |
| V. Stymkovsky. ENHANCING THE RESOURCES OF ADDITIONAL EDUCATION SYSTEM PERSONNEL AS THE BASIS FOR ITS FUNCTIONING EFFECTIVENESS | 169 |

SECTION IV. THEORY, METHODS AND ARRANGEMENT OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY

| | |
|---|-----|
| O. Dontsova. COUNSELLING ASSISTANCE FOR PARENTS AS A CONDITION OF FIFTH FORMERS' SCHOOL ADAPTATION | 174 |
| V. Storozh. DIAGNOSTIC LEVELS OF TESTING FUTURE SOCIAL TEACHERS' READINESS TO USE SOCIONOMIC TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL WORK | 180 |
| OUR AUTHORS | 186 |

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.04

Кондина А., Маврина И.

Омский государственный педагогический университет

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ УЧАСТНИКОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ. ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности модернизации российской образовательной системы, связанные с вхождением России в Болонский процесс. Уделено внимание трактовке понятия «образовательная мобильность», в частности, применительно к участникам международных образовательных программ. Выявлены показатели оценки готовности студентов, участников международных образовательных программ, к межкультурной коммуникации. В качестве пути формирования готовности предложена авторская программа социально-педагогической поддержки участников международных образовательных программ. Приведены результаты экспериментальной работы по оценке готовности к межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: участник международных образовательных программ, готовность к межкультурному взаимодействию, межкультурная компетентность, социально-педагогическая поддержка.

A. Kondina, I. Mavrina

Omsk State Pedagogical University

THE STUDY OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS PARTICIPANTS' READINESS TO TAKE PART IN CROSS-CULTURAL INTERACTION. FEEDBACK

Abstract. The article studies the specific features of the Russian educational system modernization connected with its participation the Bologna process. The interpretation of the concept "educational mobility" is given attention to, particularly, with regard of the participants of international educational programs. The indicators of assessing students' readiness to take part in cross-cultural communication are revealed. The authors offer their own program of social and pedagogical support to the participants of international educational programs as one of the

© Кондина А., Маврина И., 2015.

possible ways of forming such readiness. The results of experimental work on assessing the readiness to take part in cross-cultural communication are given.

Key words: international educational programs participant, readiness for cross-cultural interaction, intercultural competence, social-pedagogical support.

В настоящее время, в связи с внедрением принципов Болонской декларации в Российское образовательное пространство, реальностью стала образовательная мобильность студентов, под которой понимают, в том числе и обучение за рубежом. В связи с расширением мобильности более высокие требования предъявляются к уровню межкультурной компетенции участников международных образовательных программ, в частности, к освоению иностранного языка. **Актуальность** исследования определяется приоритетом обучения студентов межкультурному взаимодействию и формированием у них способности к эффективному межкультурному взаимодействию в ходе обучения за рубежом. Речь идет об овладении комплексом компетенций, необходимых для эффективного взаимодействия с партнерами по межкультурному общению. Согласно принятой в настоящее время Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. [7], обучение иностранному языку определяется как обучение средству межкультурного взаимодействия при реализации коммуникативных потребностей специалиста в российской высшей школе. Вузовский курс иностранного языка предполагает развитие профессиональных умений и личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения различных профессиональных задач на иностранном языке [1, с. 56]. При этом главными в оценке эффективности

образовательной деятельности вузов становятся не планирование и реализация учебного процесса (содержание учебных планов, учебное время и т. п.), а результаты образования: полученные студентами знания, компетенции и навыки, в том числе за счет их самостоятельного обучения и самообразования [5, с. 50]. В результате анализа программ дисциплин, включенных в учебный план ФГБОУ ВПО ОмГПУ, мы пришли к выводу, что в существующей практике обучения иностранному языку не в полной мере учитывается специфика подготовки обучающихся к потенциальному участию в международных образовательных программах. Требуется введение дополнительного содержания, обеспечивающего развитие компонентов готовности к межкультурному взаимодействию потенциальных участников образовательных программ за рубежом. При этом целью всего процесса обучения иностранным языкам становится формирование у обучающихся черт вторичной языковой личности [3, с. 29].

Данное обстоятельство привело к созданию и апробации программы социально-педагогической поддержки (далее по тексту СПП) потенциальных участников международных образовательных программ к межкультурному взаимодействию. Были приняты во внимание особенности межкультурной адаптации и интеграции при подготовке студентов к потенциальному участию в международных образовательных программах, их мотивация и ориентация

на продуктивную активность. На этой основе была разработана и реализована программа социально-педагогической поддержки потенциальных участников международных образовательных программ (далее по тексту МОП) к межкультурному взаимодействию, учитывающая уровень готовности, включающей следующие выделенные компоненты: интеллектуальный, инкультуральный, личностный и операционный. Результатом программы СПП предполагался рост уровня готовности потенциальных участников международных образовательных программ к межкультурному взаимодействию.

Целью исследования явилась проверка эффективности реализованной программы социально-педагогической поддержки на этапе подготовки участников международных образовательных программ к межкультурному взаимодействию, направленной на формирование и повышение уровня готовности к межкультурному взаимодействию участников в ходе краткосрочного обучения в международных программах академической мобильности, т. е. повышение уровня компетентности в вопросе межкультурного взаимодействия.

К числу наиболее распространенных точек зрения на соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» можно отнести следующие:

– Компетенция – это способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных ситуациях.

– Компетентность – это уровень владения совокупностью компетенций, степень готовности к их применению в профессиональной деятельности [2, с. 18].

За рубежом принято выделять три основных подхода к определению и введению в практику образования компетентностной трактовки качества результатов обучения. Эти подходы появились независимо друг от друга сначала в США, затем в Великобритании и, в последнюю очередь, во Франции и Германии. В контексте нашего исследования нам близок подход, предложенный британскими учеными. Для Великобритании в компетентностном подходе характерно стремление к большей целостности и функциональности путем интеграции знаний, понимания, ценностей и навыков, присущих тем, кто сформировался как профессионал после окончания обучения. Так, в книге В.И. Звонникова и М.Б. Чельшковой рассмотрена интегративная модель профессиональной компетентности, предложенная Чисмэнном и Чиверсом в 1996–1998 гг. [2, с. 22]. Данная модель включает пять групп связанных компетенций и требует пять уровней измерений соответственно. В состав этих групп вошли:

– когнитивные компетенции, охватывающие знания, полученные при обучении либо основанные на индивидуальном опыте и саморазвитии. При этом, несмотря на использование привычного термина «знания» для обозначения компетентностных результатов обучения, предполагалось, что традиционная трактовка знания (знают – что?), подкрепленная пониманием (знают – почему?), отличается от компетенций;

– функциональные компетенции (навыки или ноу-хау), включающие характеристики того, что выпускник учебного заведения может сделать и способен продемонстрировать в опре-

деленной профессиональной области;

– личностные компетенции, иногда называемые поведенческими, определяющие относительно устойчивые характеристики личности выпускника учебного заведения, и причины, связанные с эффективным и качественным выполнением профессиональной деятельности;

– этические компетенции, предназначенные для обозначения тех сформированных личностных и профессиональных ценностей, которые связаны со способностью выпускника учебного заведения принимать обоснованные решения в жизненных или профессиональных ситуациях;

– метакомпетенции, характеризующие способность выпускника учебного заведения преодолевать не-

уверенность, воспринимать замечания руководителей и делать правильные выводы из критических замечаний руководства или коллег [2, с. 23–26].

В настоящем исследовании готовность к межкультурному взаимодействию рассматривается нами как набор компетенций участника международных образовательных программ, обеспечивающих успешное межкультурное взаимодействие в ходе обучения за рубежом.

На основании данного положения в ходе исследования нами были сопоставлены компоненты готовности к межкультурному взаимодействию участников международных образовательных программ относительно многомерного (целостного) подхода к трактовке и оцениванию компетенций (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение компонентов готовности к межкультурному взаимодействию участников международных образовательных программ и компетенций относительно многомерного (целостного) подхода к трактовке и оцениванию компетенций

| | | Профессиональные | Личностные |
|----------------|---|---|--|
| Концептуальные | Компетенции | Когнитивные компетенции | Личностные, метакомпетенции, этические компетенции |
| | Компоненты готовности к межкультурному взаимодействию | Интеллектуальный компонент готовности | Личностный компонент готовности |
| | Компоненты межкультурной компетенции | <i>Знания (о взаимодействии, социальных методах, роли социальных и политических лиц (люди и учреждения), знания о мировоззрении и верованиях)</i> | |
| Операционные | Компетенции | Функциональные компетенции | Социальные компетенции |
| | Компоненты готовности к межкультурному взаимодействию | Операционный компонент готовности | Инкультуральный компонент готовности |
| | Компоненты межкультурной компетенции | <i>Умения (взаимодействие, мультиперспективность, критическое мышление, решение проблем и сотрудничество, способность к росту)</i> | <i>Отношения (уважение, толерантность к неоднозначности, открытость и любопытство, сочувствие, самознание, готовность спорить и быть оспоренным)</i> |

База исследования. В эксперименте приняли участие студенты (кафедра социальной педагогики и социальной работы, межфакультетская кафедра иностранных языков, факультеты: географический, химико-биологический, экономики и менеджмента) и экспертная группа, представленная преподавателями кафедры иностранного языка ФГБОУ ВПО ОмГПУ, выполняющими роль тьютора, в общем количестве 396 и 43 человека соответственно. После реализации программы социально-педагогической поддержки в международных образовательных программах приняло участие 137 студентов. Участниками были указаны следующие международные образовательные программы по немецко- и англоязычному направлениям: **Германской службы академических обменов (DAAD)**, Фулбрайт, Международный летний институт Фулбрайта, Erasmus Mundus, Chevening и др.

Результаты эксперимента (формирующий и контрольный этапы). В начале педагогического эксперимента была проведена *предварительная диагностика уровня готовности потенциальных участников международных образовательных программ*. Полученные результаты диагностики свидетельствуют о том, что на начало педагогического эксперимента общий уровень готовности у потенциальных участников МОП к межкультурному взаимодействию по трем критериям (когнитивный, потребностно-мотивационный, деятельностный) составил ситуативный уровень – 34,45 %; базовый уровень – 35,9 %; высокий – 26,4 %.

Так, потенциальные участники, имеющие ситуативный уровень готовности к межкультурному взаимо-

действию, характеризуются низкой мотивацией к саморазвитию, рефлексивности, заниженным уровнем самооценки, межкультурной компетенции, самоорганизации, а также недостаточным уровнем потребностей включения, контроля и в аффекте.

Базовый уровень готовности потенциальных участников к межкультурному взаимодействию характеризуется рациональностью, неторопливостью, умеренной активностью личности, отсутствием целостной системы саморазвития, средним уровнем рефлексивности, самоорганизации, самооценки, межкультурной компетенции, ориентации на продуктивную активность, зависящей от внешних условий.

Высокий уровень готовности потенциальных участников к межкультурному взаимодействию говорит о способности личности к активному саморазвитию, о потребности включения (чувствуют себя хорошо среди людей, стремятся устанавливать контакты, имеют сильную потребность быть принятыми другими людьми), о потребности контроля (стремятся брать на себя ответственность и играть ведущую роль) и, наконец, о потребности в аффекте (имеют склонность устанавливать отношения).

На основании анализа результатов, полученных после окончания предварительной диагностики, мы сочли необходимым моделирование педагогической деятельности по оказанию реальной помощи, создание и реализацию программы социально-педагогической поддержки потенциальных участников МОП в процессе подготовки к межкультурному взаимодействию. В процессе подготовки к межкультурному взаимодействию в

качестве основных форм использовались лекции, консультации, тренинг. Ведущей формой явился тренинг, особенно яркими примерами явились организационно-деятельностные игры, направленные на развитие толерантности к партнеру, культурной чувствительности, позитивное самопрограммирование, повышение креативности участников и самоуважение. Занятия с потенциальными участниками международных образовательных программ проводились как в групповой, так и в индивидуальной форме. Значительная часть работы выполнялась участниками эксперимента в форме домашних заданий.

По окончании программы социально-педагогической поддержки была проведена промежуточная диагностика уровня готовности потенциальных участников МОП, в ходе которой на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами были получены положительные результаты. Данные результаты позволяют говорить о динамике уровня готовности участников к межкультурному взаимодействию, что подтверждает эффективность апробированной программы социально-педагогической поддержки потенциальных участников международных образовательных программ.

Результаты диагностик были соотнесены с уровнями готовности участников к межкультурному взаимодействию. Динамика уровня готовности потенциальных участников международных образовательных программ к межкультурному взаимодействию показала, что после проведения программы социально-педагогической поддержки ситуативный уровень готовности к межкультурному взаимодействию снизился на 30 %, при этом базовый повысился на 19,5 %, тогда как высокий уровень позитивно изменился на 10,7 %, что отражено на рис. 1.

После участия обучающихся в образовательных программах академической мобильности за рубежом была проведена **итоговая диагностика уровня готовности участников МОП** с целью получения обратной связи об эффективности программы социально-педагогической поддержки. В качестве основного метода исследования на контрольном этапе был использован метод экспертных оценок. Учитывая достоинства экспертного метода, для получения конечного результата (экспертных оценок) используют анкетные методы и методы групповой экспертизы. Обоснованию этого метода посвящены работы ученых: Г.Г. Азгальдова, С.Д. Бешелева, Ф.Г. Гурвича,



Рис. 1. Динамика результатов в соотношении с уровнем готовности потенциальных участников МОП к межкультурному взаимодействию на констатирующем и формирующем этапах

М. Кендэла, Ю.В. Сидельникова и др. [4]

Для получения обратной связи в настоящем исследовании в качестве диагностического инструмента нами была использована анкета «Определение межкультурной компетентности», разработанная группой из 30 учителей, директоров школы и экспертов со всей Европы в процессе трехдневного мозгового штурма, с учетом общей экспертизы участников, последних результатов исследования и проектной работы в Совете Европы и других международных организациях. Эта работа была организована совместно Программой Pestalozzi, проектом Межкультурные города Совета Европы и Европейским Центром Wergeland. Методика протестирована пятьюдесятью учителями и директорами школ в четырнадцати странах и откорректиро-

вана с учетом огромного количества отзывов во время тестирования [6].

Главные компоненты, составляющие межкультурную компетентность (отношения, умения и знания), сформулированы в форме утверждений, описывающих поведение, которое может быть связано с определенными аспектами этих компонентов. Разумеется, данные компоненты связаны между собой, так как наши познания о мире и человеческих взаимоотношениях проявляются в нашем поведении. Кроме того, профессиональное развитие и приобретение знаний способствует совершенствованию межкультурной компетентности при условии, если мы формируем правильное отношение к межкультурному общению и грамотно используем полученные знания и навыки общения. Учитывая важность формирования

Таблица 2

**Анализ результатов анкетирования
«Определение межкультурной компетентности»**

| Отношения | Общий балл | 4 |
|--|-------------------|------------|
| 1. Уважение | | 3,9 |
| 2. Толерантность к неоднозначности | | 3,9 |
| 3. Открытость и любопытство | | 4,2 |
| 4. Сочувствие | | 4,5 |
| 5. Самосознание | | 3,8 |
| 6. Готовность спорить и быть оспоренным | | 3,8 |
| Умения | Общий балл | 4,2 |
| 1. Взаимодействие | | 4,3 |
| 2. Мультиперспективность | | 4,2 |
| 3. Критическое мышление | | 4,1 |
| 4. Решение проблем и сотрудничество | | 4,2 |
| 5. Способность к росту | | 4 |
| Знания | Общий балл | 4,5 |
| 1. Знания о взаимодействии | | 4,3 |
| 2. Знания о социальных методах | | 4,7 |
| 3. Знание о роли социальных и политических действующих лиц | | 4,4 |
| 4. Знания о мировоззрении и верованиях | | 4,6 |
| Средний балл по трем компонентам межкультурной компетентности | | 4,2 |

правильного отношения, в списке индикаторов субкомпоненты «отношения» по количеству превосходят субкомпоненты «умений» и «знаний».

Компоненты межкультурной компетентности соотнесены с профессиональными и личностными компетенциями, а также с компонентами готовности к межкультурному взаимодействию:

– «когнитивные компетенции» – «интеллектуальный компонент готовности к межкультурному взаимодействию» – «знания»,

– «личностные», «этические» и «метакомпетенции» – «личностный компонент готовности к межкультурному взаимодействию» – «знания»,

– «функциональные компетенции» – «операционный компонент готовности к межкультурному взаимодействию» – «умения»,

– «социальные компетенции» – «инкультуральный компонент готовности к межкультурному взаимодействию» – «отношения» (отражено в табл. 1).

Диагностика носит рефлексивно-аналитический характер и помогает участнику определить собственный МОП уровень развития межкультурной компетенции и задуматься о способах ее дальнейшего развития. Данный инструмент направлен на помощь участнику МОП в более полном понимании самого себя в контексте культурного многообразия. В ходе анкетирования участникам предлагается подумать о межкультурных контактах или любых схожих ситуациях, связанных с другими людьми и попытаться вспомнить, что участник при этом чувствовал, что знал и как поступил. Затем участникам необходимо сделать

отметку на соответствующем поле рядом с каждым утверждением согласно шкале (1 – никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто, 5 – всегда). После выполнения задания участникам предлагалось поразмышлять о действиях, которые нужно предпринять для дальнейшего межкультурного саморазвития.

Анализ результатов анкетирования «Определение межкультурной компетентности» участников международных образовательных программ после обучения за рубежом позволил получить следующие данные, представленные в таблице 2.

Анализ результатов итоговой диагностики уровня готовности на контрольном этапе. При проведении сравнительного анализа результатов, полученных при реализации диагностики «Определение уровня межкультурной компетентности» на базе ФГБОУ ВПО ОмГПУ, и данных, полученных экспертами Европы (учителя и директора школ Австрии, Великобритании, Германии, Испании, Италии, Финляндии, Хорватии, Эстонии), нами было выявлено, что студенты-участники МОП имеют достаточно высокий уровень межкультурной компетентности, что отражается через оценку ее компонентов (отношения, знания и умения).

В состав каждого компонента межкультурной компетентности входят субкомпоненты, каждый из которых оценивается участниками по пятибалльной шкале от 1 – никогда до 5 – всегда (в диагностике указывается средний балл).

В состав первого компонента межкультурной компетентности **«отношения»** входит 6 субкомпонентов:

уважение – 4,6 балла, толерантность к неоднозначности – 4,2 балла, открытость и любопытство – 4,6 балла, сочувствие – 4,2 балла, самосознание – 4,2 балла, готовность спорить и быть оспоренным – 3,9 балла. Средний балл по компоненту «отношения» составляет 4,3 балла.

В силу того, что объем статьи не позволяет представить анализ результатов диагностики в полном объеме, покажем логику анализа. Остановимся на субкомпоненте «взаимодействие» более подробно, поскольку социально-педагогическая поддержка участников МОП рассматривается нами с точки зрения формирования готовности участников МОП к межкультурному взаимодействию. Данный субкомпонент включает в себя пять характеристик, каждая из которых сводится к общему баллу (Я внимательно слушаю других людей (3,8 балла); Я уверена, что мое послание понято именно так, как я это понимаю (4,2 балла); Я поощряю людей для выражения своих потребностей и мнений (4,8); Я откликаюсь и принимаю эмоции, которые вижу вокруг себя (4,7 балла); Я узнаю и уточняю общие потребности и ожидания (4,5 балла).

В состав второго компонента межкультурной компетентности «**умения**» входит пять субкомпонентов: взаимодействие (4,2 балла), мультиперспективность (4,4 балла), критическое мышление (4,4 балла), решение проблем и сотрудничество (4,5 балла), способность к росту (4,6 балла). Средний балл по компоненту «умения» составляет 4,4 балла.

Третий компонент межкультурной компетентности «**знания**» содержит четыре субкомпонента: взаимодей-

ствие (4,7 балла), социальные методы (4,9 балла), роли социальных и политических лиц (5 баллов), знания о мировоззрении и верованиях (4,5 балла). Средний балл по компоненту «умения» составляет 4,8 балла.

Итоговый средний балл по трем компонентам межкультурной компетентности составляет – 4,2 балла.

При проведении сравнительного анализа данных, полученных в ходе диагностики «Определение уровня межкультурной компетентности» экспертами Европы, нами была выявлена незначительная разница в оценке по каждому из трех компонентов межкультурной компетентности.

По компонентам межкультурной компетентности имеются следующие данные:

Первый компонент межкультурной компетентности «отношения»: уважение – 4,8 балла, толерантность к неоднозначности – 4,4 балла, открытость и любопытство – 4,5 балла, сочувствие – 4,3 балла, самосознание – 4,6 балла, готовность спорить и быть оспоренным – 4,5 балла. Средний балл по компоненту «отношения» составляет 4,5 балла.

Второй компонент межкультурной компетентности «умения»: взаимодействие – 4,1 балла, мультиперспективность – 3,8 балла, критическое мышление – 4,2 балла, решение проблем и сотрудничество – 4,6 балла, способность к росту – 4,5 балла. Средний балл по компоненту «умения» составляет 4,2 балла.

Третий компонент межкультурной компетентности «знания»: взаимодействие – 4,6 балла, социальные методы – 4,7 балла, роли социальных и политических лиц (люди и учреждения) – 4,5

балла, знания о мировоззрении и верованиях – 4,6 балла. Средний балл по компоненту «умения» составляет 4,6 балла.

Итоговый средний балл по трем компонентам межкультурной компетентности составляет – 4,4 балла [7, с. 169].

Так, по итогам сравнительного анализа нами была зафиксирована незначительная разница в оценке компонентов межкультурной компетенции участниками международных образовательных программ (ФГБОУ ВПО «ОмГПУ») и студентов образовательных учреждений Европы составляющая: отношения – 0,3 балла, умения – 0 баллов, знания – 0,1 балла.

Итоговая разница по трем компонентам межкультурной компетентности у участников международных образовательных программ и студентов образовательных учреждений Европы составляет 0,2 балла и является незначительной, поскольку находится на шкале в пределах одной отметки часто – 4 и всегда – 5 баллов.

Таким образом, результаты диагностики «Определение уровня межкультурной компетентности» на констатирующем этапе подтверждают эффективность разработанной и реализованной программы социально-педагогической поддержки участников международных образовательных программ в рамках формирования готовности участников к межкультурному взаимодействию в ходе обучения за рубежом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дудович Д.Л. Формирование межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. Самара, 2013. 198 с.
2. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: Компетентностный подход. М., 2009. 138 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. 264 с.
4. Метод экспертных оценок в педагогике [Электронный ресурс]: URL: <http://www.center-yf.ru/data/Marketologu/Metod-ekspertnyh-ocenok-v-pedagogike.php> (дата обращения: 18.07.2014).
5. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / М.Ю. Алашкевич и др.; отв. ред. А.Ю. Мельвиль. М., 2005. 352 с.
6. Определение межкультурной компетентности. The Pestalozzi Programme. European Wergeland Centre. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/ICCTool2014/ICCToolRU.pdf> (дата обращения: 23.05.2014).
7. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг. [Электронный ресурс]: URL: <http://base.garant.ru/55170694/> (дата обращения: 03.02.2015).
8. Tarp G. Student perspectives in short-term study programs abroad. Clevedon, Multilingual Matters, 2006. pp. 157–185.

УДК 37.036

Осипова Н.В., Богданович О.Б.*Московский государственный областной университет***ФОРМИРУЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ
ЭСТЕТИЗАЦИИ МИРА ОБРАЗОВАНИЯ В ОРГАНИЧЕСКОМ
ЕДИНСТВЕ С ОСОБЕННОСТЯМИ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ**

Аннотация. В работе рассматривается проблема вариативности эстетизации пространства на основе дизайна. Целенаправленная эстетизация образовательного пространства школ России должна проектироваться не только в соответствии с типом и профилем учебного заведения, но и с региональными условиями – характером ландшафта, особенностями флоры и образным началом народного искусства региона, которое является исходной методологической основой проекта. В качестве основного вида дизайна для учебно-воспитательного пространства школ предлагается использовать фитодизайн. Авторы полагают, что эстетизация образовательного пространства позволит школе стать той формирующей средой, в которой эмоциональный мир ребенка будет развиваться в единстве с духовно-нравственными ценностями общества.

Ключевые слова: вариативность, региональный компонент, учебно-воспитательное пространство, эстетизация, фитодизайн.

N. Osipova, O. Bogdanovich*Moscow State Regional University***FORMING POSSIBILITIES FOR TARGETED AESTHETIZATION
OF EDUCATIONAL SPACE IN HARMONIC UNITY WITH
THE FEATURES OF REGIONAL CULTURE**

Abstract. The article studies the problem of anesthetization variability of the space created on the design basis. The purposeful aesthetization of Russian schools educational space should be projected not only according to the type and profile of the educational institution but according to the specific regional conditions, i.e.: the landscape characteristics, flora peculiarities and creative basics of the regional folk art, which is the initial methodological basis of the project. The authors suggest using phyto-design as the main type of educational space design of schools. The aesthetization of educational space is believed to enable the educational institutions to organize the forming environment where a child's emotional sphere will develop in the organic unity with the spiritual and moral values of society.

Key words: variability, regional component, teaching and educational space, anesthetization, phyto-design.

Процесс взаимоотношений мира образования и его эстетизации, системно раскрытый в нашем исследовании [1, с. 6–17], исторически традиционно сводился в основном к внешнему дополнительному привлечению и использованию ее формирующих возможностей. Но только с развитием дизайна стало возможным использовать формирующий потенциал самих эстетических методов и средств. При этом дизайн из метода украшения превращается в творческий метод создания и преобразования избираемого пространства, в том числе и образовательного. Дизайн создает пространство, в котором проектная автономность гармонически сочетает в себе объектную целостность созданного учебно-воспитательного пространства в неразрывном единстве с его формирующим влиянием, которое не привносится эпизодически, а постоянно и непрерывно оказывает свое воздействие. В этом несравнимая ценность эстетически оказываемого формирующего воздействия, которое проявляется с момента создания самого пространства, а прекращается с его исчезновением.

Проектное создание нового феномена действительности позволит целенаправленно и эффективно решить задачу органичного слияния целостности и функциональной системности учебно-воспитательного процесса. Возникшая содержательная и функциональная тождественность способна создавать и непрерывно воспроизводить условия, позволяющие решать задачи отечественного образования [4, с. 12–15].

Именно дизайн способен на проектной основе учитывать одновременно и особенности мира образования

вообще, и целевую предназначенность конкретного учебного учреждения, и органическое единство его с реальными условиями функционирования. В этом особая методологическая значимость дизайна как творческого метода эстетического создания пространства. Именно это позволяет создаваемому средствами дизайна формирующему пространству использовать конкретные региональные условия как средство достижения проектно задаваемых целей и тем самым успешно решать всю совокупность проблем, связанных с региональным компонентом содержания образования.

Поиск и учет особенностей многочисленных регионов такой огромной страны, как Россия, несомненно, могут и способны быть частью содержания образования. Словосочетание понятие «малая родина» из метафоры должно перейти в системную реальность, эффективность формирования которой ни с чем несравнима. Отсюда становится понятной необходимость введения в содержание образования «регионального компонента».

Но в поисках методов регионализации эстетического компонента образовательного пространства было установлено, что одной из сложных методологических проблем является отсутствие единства в вопросе определения и содержательного раскрытия понятия «регион» и, прежде всего, среди ученых, областью знания которых является регионоведение.

Выход из сложившейся ситуации, предложенный известным ученым Я.С. Турбовским, заключается в том, чтобы отнести к категории «регион» как к исторически создаваемой целостности, характеризующейся определен-

ной совокупностью особенностей, не привязанных и однозначно не сводимых к тому или иному официальному субъекту федерации [5, с. 25–32].

Таким образом, формирующие возможности «регионального компонента» содержания образования не будут связаны с административным делением территории страны, которое, как известно, неоднократно пересматривалось и менялось. По нашему глубокому убеждению, они должны отражать так называемый «дух места». Он формируется в сознании человека через присущее только данному месту сочетание ландшафтных картин и цветовых решений, поддержанное и усиленное местными культурно-историческими событиями и житейскими ассоциациями. Дух места закреплен в массовом сознании в виде эмоционально-образного представления и позволяет ощутить оригинальность эмоционально-художественного содержания пространства, в том числе и образовательного.

Исходя из вариативного характера современного отечественного образования и концептуально опираясь на понимание категории «регион» как отражения «духа места» с точки зрения педагогики, нами была предпринята попытка решения проблемы вариативности эстетизации пространства на основе дизайна, принятого исходной основой формирования регионального компонента содержания образования [3].

Методологически значимым является выбор в качестве основного вида дизайна для учебно-воспитательного пространства школ нашей страны фитодизайна.

Ни с чем несравнимая особенность фитодизайна состоит в том, что он су-

ществует не только как реальная, но и как создаваемая развивающаяся действительность [2, с. 176–186].

Являясь творческим воплощением природы во всем ее удивительном разнообразии, он способен системно решать органически целостную совокупность задач.

Этот уникальный вид дизайна позволяет:

- системно и непрерывно развивать не только чувства, но и интеллект ребенка;

- формировать отношения учащихся с реальным миром и в то же время быть объектом педагогически организуемого изучения, наблюдения и непосредственной деятельности, как урочной, так и внеурочной.

Изначально заложенная в фитодизайне вариативность связана с отличием внешних и внутренних характеристик растений в зависимости от условий произрастания, т.е. почвенно-климатических характеристик определенного региона. Региональное природное разнообразие обуславливает особую дидактическую предназначенность фитодизайна в решении задач обеспечения эффективности формирующего влияния целенаправленной эстетизации образовательного пространства в органическом единстве с особенностями региональной культуры, включающей во всем богатстве самую природу.

Фитодизайн как метод целенаправленного использования всего многообразия живой природы является проектной основой эстетизации не абстрактного, а конкретного учебно-воспитательного пространства. Вариативные возможности эстетизации учебно-воспитательного простран-

ства школы, связанные как с типом и профилем учебного заведения, так и с региональным разнообразием фитодизайна, практически не ограничены. Неопровержимое доказательство тому дает системное рассмотрение этих возможностей на примере региональных объектов, наиболее отличающихся по своим климатическим характеристикам. Назовем их условно «север», «юг» и «восток».

Дух места этих региональных объектов можно описать следующими ключевыми словами:

– «север» (на примере Заполярья) – северное сияние, полярная ночь, вечная мерзлота, бескрайная холодная плоскость либо льда, либо тундры как царства карликовых деревьев, мхов и лишайников;

– «юг» (на примере Краснодарского края) – яркое солнце в безоблачном небе; знойный ветер, иссушающий воздух и почву; щедрость во всём: и в роскоши природных красок, и в растительном изобилии, и в богатстве форм природы, и в бесконечном разнообразии рельефа (от высоких гор и узких ущелий до бескрайних степных просторов);

– «восток» (на примере Камчатки и Приамурья) – кажущаяся бесконечно вытянутой в длину территория региона от «сурового» севера до «мягкого» юга; «бесконечно» контрастное разнообразие климата, почв и растительности; обильные снегопады на Камчатке и на Сахалине; летние затяжные муссонные дожди в Амурской области и Приморском крае; «величественные» вулканы Камчатки; синева морей Тихого океана; роскошные субтропические леса, непроходимые из-за перелетающих лиан.

Каждое из этих ключевых слов может стать прототипом художественного и дизайнерского образа при создании произведения изобразительного искусства, арт-дизайна, фотоискусства, средового дизайна. Главным героем этих произведений становится каждый из трех исследуемых региональных объектов, а сами произведения могут стать органичной частью эстетизации учебно-воспитательного пространства школ региона. К отражению духа места в эстетизированном пространстве также активно привлекаются преобразующие возможности фитодизайна.

Методологическая обоснованность необходимости предлагаемой нами рекомендации заключается в том, что ежедневно наблюдаемое каждым ребенком в окружающей его природе превращается в эмоционально формирующий фактор. При этом особенно важно, что результатом станет не механический перенос визуальных характеристик внешнего пространства во внутреннее, а возможность творческой подачи в этом интерьере живых эмоций и чувств создателей этих художественных и дизайнерских произведений – художника или дизайнера. Именно сам процесс непрерывной подачи в учебно-воспитательное пространство запроюстированных эмоционально окрашенных пространственных ситуаций с помощью средств изобразительного и декоративно-прикладного искусства и, конечно, фитодизайна, становится средой формирования каждого учащегося как личности, где он живет и развивается, познает и действует.

Учитывая возможность массового привлечения фитодизайна как сред-

ства создания формирующей среды, следует обратить внимание на следующие важные предостережения. Во-первых, должна проводиться с учащимися определенная системная работа с целью формирования экологической культуры как залога заботливого отношения ребенка к природе при сборе местного растительного материала. Во-вторых, учитывая формирующую предназначенность фитодизайна, необходимо даже сбор местного растительного материала сочетать с проектным поиском природных прототипов художественного образа, что обеспечивает двойное целеполагание данного экскурса в природу. При этом неоценимую помощь в поисках прототипов оказывает обращение также и к народному искусству страны, и данному региону в особенности.

Следует отметить важный факт, а именно: благодаря дизайну, удастся преодолеть объективно возникающую адаптированность жителей региона к местной природе, которая не только не поражает их воображения, но и просто не вызывает какого-либо интереса, за исключением сугубо прагматического. Фитодизайн же способен по-настоящему раскрыть доселе незамечаемое чудо красоты родной природы. Он может показать местным жителям «новое лицо» природы не только с помощью многообразных способов обработки материала, но и путем использования для этого таких инновационных направлений в дизайне, как флористическая живопись и скульптура, флористическое ювелирное искусство и даже кулинария.

Отсюда с непреложностью вытекает вывод об универсальности эстетики образования как непрерывно и

системно формирующего пространства на основе целенаправленного педагогически обеспеченного использования реальных особенностей конкретного региона. Чрезвычайно важно при этом педагогически учитывать следующие позиции и исходить из них:

- доступность и ассортиментное богатство флористического материала региональных объектов «восток» и «юг» обладают потенциальной возможностью отразить в дизайнерских работах щедрое изобилие духа места этих регионов, причем без крупных финансовых затрат. Но эти потенциальные возможности практически не реализуются местным населением, так как в силу обыденности и привычности это природное богатство теряет для них особую эстетическую привлекательность;

- флористическое изобилие этих регионов обладает также и богатым композиционным потенциалом, который не используется для новых креативных идей с местным колоритом, а часто превращается в набор упрощенных шаблонов.

Эти парадоксальные противоречия находят место, к сожалению, и в эстетизации архитектурно-дизайнерского компонента местных школ, где самобытность региона, дух места не имеют отражения ни в мотивах художественной композиции интерьерных работ, ни в ассортименте растений в открытом и закрытом пространстве школ. Стилизация местных природных «достопримечательностей» или продукции региональных школ декоративно-прикладного искусства, подменяется копированием коммерческих моделей европейского цветочного дизайна. Использование взамен местного флоры

стического материала импортируемых цветов и зелени обрекает зачастую и труд учеников, и продукт этого труда на шаблонизированную вторичность, лишая его, тем самым, воспитывающей эффективности.

Нам представляется, что выход из сложившейся ситуации заключается в следующих рекомендациях:

- отказаться от примитивного копирования распространенных стереотипов флористического дизайна;
- превратить региональные особенности в источник креативности идей для флористических композиций;
- использовать растительный материал регионов как основной материал для эстетизации формирующей среды каждой школы.

Только на первый взгляд эта задача покажется простой и легко воплощаемой в реальную действительность. По нашему глубокому убеждению, без соблюдения одного обязательного условия решить эту задачу невозможно. Таким условием является необходимость формирования у ребенка принципиально иного, избавленного от сложившихся стереотипов восприятия окружающей природы, т. е. именно того, что с момента рождения его окружает. Оно должно стать эстетически значимым, а это, в первую очередь, означает – эмоционально воспринимаемым. Для этого должен возникнуть эмоциональный контакт между человеком и объектом. Толчком к такому контакту может стать исключительно эмоциональное восприятие, без которого «запуск» эстетического восприятия невозможен. В основе эстетических отношений ребенка с миром заложены его чувства. Эстетическое, не затрагивающее чувств, или,

пользуясь метафорой, «струн души», маленького человека по определению таковым не является.

Отсюда эстетически формирующее влияние окружающей ребенка природы напрямую связано с его готовностью воспринимать ее и относиться к ней лично эмоционально. Если такая готовность эмоционального восприятия отсутствует, то эстетическое влияние проявляется в виде заученных цитат великих людей и ответов ученика, оцениваемых отметкой, но не затрагивающих его чувств. К сожалению, в мире современного образования часто эстетическое подменяется формально логическим.

Именно рекомендуемый подход к формированию эстетического отношения через формирование готовности безграничного личного эмоционального восприятия и личного отношения приобретает еще большую актуальность в случае, когда необходимо преодолеть привычное, как правило, неэмоциональное отношение к местной природе. Адресованные педагогам рекомендации заключаются не только в опоре на природные рецепторы, но и во включении таких духовно-нравственных ценностей, как чувство гордости и патриотической исключительности своей «малой родины». Это позволяет, во-первых, формировать эмоционально эстетическое отношение к региональному природному материалу, акцентируя внимание на его особых декоративных качествах как креативного потенциала для собственной творческой изобретательности учащегося. Во-вторых, при таком подходе искусство народа перестает быть исключительно музейным достоянием, а становится мощнейшим

средством преемственности между поколениями. Это средство позволяет передать из прошлого в будущее не только мысли, чувства, нравы, но и атмосферу, в которой создавалась эстетика поколения. Оно же является и методологической основой при проектировании и создании эстетизированного учебно-воспитательного пространства школы.

Эти новые качественные образования, способные удивлять благодаря эмоциональной восторженности таланта будто открытой заново местной природы, приводят в результате к преобразованию восприятия и отношения личности, избавленной от штампов и ограниченности взглядов. Новый, художественно созданный образ, становится дорогим и формирующе-значимым, а исходные элементы народного искусства как отражение исторически создаваемой предметно-пространственной среды органично вливаются в проектируемое учебно-воспитательное пространство.

Таким образом, дизайн в целом как метод творческого создания пространства и фитодизайн в частности как средство творчески целенаправленной эстетизации образовательного пространства школ нашей страны в своем проектном выражении должны опираться как на тип и профиль учебного заведения, в соответствии с его целями и задачами, так и на региональные особенности местного природного материала. При этом рекомендуется поиск художественного образа регионально-

го компонента эстетизации пространства строить на исходной методологической опоре – народном искусстве. Вариативное наполнение разработанной модели проектными решениями эстетизации образовательного пространства проектными решениями, соответствующими региональному компоненту, позволит создаваемой новой школе России воплощаться не только в современных технологиях и архитектурных решениях, но и стать той формирующей средой, в которой эмоциональный мир ребенка окажется в органическом единстве с духовно-нравственными ценностями общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Осипова Н.В. Педагогические основы эстетизации учебно-воспитательного пространства школы. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2003. 44 с.
2. Осипова Н.В. Эстетизация учебно-воспитательного пространства школы. М., 2002. 188 с.
3. Осипова Н.В., Зубкова М.Ф. Типологические вариативные особенности учебного учреждения как основа целенаправленной эстетизации учебно-воспитательного пространства // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 3. С. 48–53.
4. Турбовской Я.С. Образование как творимая действительность. М., 1996. 122 с.
5. Турбовской Я.С. Регионализация образования как методологическая проблема. М., 2005. 132 с.

УДК 378.14: 37.026.7

Петров А.В.*Сибирский государственный университет физической культуры и спорта (г. Омск)***«IDOLUM» СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ИДОЛОВ Ф. БЭКОНА**

Аннотация. Статья рассматривает роль самостоятельной работы студентов в процессе получения высшего профессионального образования. Выдвигается тезис, что в современной педагогике самостоятельной работе уделяется излишне пристальное внимание, из-за чего терпит ущерб традиционная аудиторная работа. Многообразие подходов к улучшению качества самостоятельной работы, различные попытки оптимизировать ее, сделать более технологичной и эффективной обнаруживают перед собой труднопреодолимое препятствие в виде отсутствия мотивации к учебе, преодолеть которое сугубо технологическими средствами невозможно.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, мотивация, Бэкон, свобода, технократия.

A. Petrov*Siberian State University of Physical Education and Sport, Omsk***“IDOLUM” IN MODERN EDUCATION. UNSUPERVISED WORK THROUGH THE CONTEXT OF F. BACON’S THEORY OF IDOLS**

Abstract. The article considers the role of students’ unsupervised work within the educational process at a university. A thesis is proposed that in modern pedagogy the students’ unsupervised work is given too much attention, due to this fact the traditional classroom work suffers. The variety of approaches to improving the quality of unsupervised work, as well as numerous attempts to optimize it and make it more effective face an almost insuperable obstacle: the lack of motivation for learning. To solve the problem of motivation with purely technological means is impossible.

Key words: students’ unsupervised work, motivation, Bacon, freedom, technocracy.

В пределах многообразного пространства социально-гуманитарных наук всегда можно найти проблемы, неизменно пробуждающие к себе исследовательский интерес. Больше всего таких тем в философии. К примеру, антропологический дискурс как часть общеполитического дискурса касается проблемы свободы – и в начале ее рассмотрения обычно делается замечание, что тема свободы относится к

© Петров А.В., 2015.

числу вечных проблем, до конца неразрешимых и потому требующих все нового и нового обращения к себе. Но именно из частных решений, несовершенных и неокончательных, зависящих от разрешающей способности сознания того, кто их предлагает, и складывается ткань истории общего решения вечной проблемы.

Примеры существования таких проблем можно найти и в других социально-гуманитарных науках: в исто-

рии к таким может быть отнесена проблема периодизации, в филологии и всем, что имеет дело с герменевтикой, это проблема интерпретации; список может быть продолжен и обещает быть обширным. Наличие богатой литературы по вечным проблемам объясняется их дискуссионностью, неоднозначностью и характером, в высшей степени требовательным к тщательности исследования. Той же проблеме свободы, взятой в философском аспекте, только за 2014 г. было посвящено 263 статьи в изданиях, зарегистрированных в научной электронной библиотеке elibrary.ru. Эта цифра приведена здесь не столько для того, чтобы показать потенциал проблемы свободы, избранной для примера, сколько для того, чтобы проиллюстрировать тезис: глубокое содержание проблемы – т. е. ее смысловое качество – влечет за собой значительное количество интерпретаций.

В предметном поле педагогики к проблемам, относящимся к сфере проявлений свободы и порождающим масштабное обсуждение, относится проблема самостоятельной работы студентов. О ее актуальности свидетельствует хотя бы то, что по этому вопросу за текущий год в базу elibrary.ru вошло 613 статей (для сравнения – прирост публикаций по этому вопросу за прошлый год составил 653 работы). О важности этой темы говорит и то, что самостоятельной работе уделяется все большее внимание при реформировании отечественной системы профессионального образования – речь идет об установлении равного соотношения между временем, отводимым студентам очной формы обучения на аудиторную работу, и временем, в

течение которого студент должен работать самостоятельно. По всей видимости, одной из целей введения такого соотношения было стремление решить одну из главных проблем профессионального образования – индивидуализировать и разнообразить учебный процесс и тем самым улучшить качество знаний обучающихся. Благонамеренность такого стремления не вызывает возражений; заставляет себя опасаться лишь то, что в образовательных стандартах следующего поколения доля самостоятельной работы студентов обещает возрасти и далее – ведь будущее обычно видится как усиленное настоящее. Государственная политика в сфере образования не рассеивает этих опасений, и в педагогическом сообществе предпринимаются попытки осмыслить тенденцию усиления значения самостоятельной работы студентов. За последние пять лет электронная библиотека диссертаций РГБ насчитывает 21 диссертацию по этой тематике. Большинство авторов предлагают свои идеи по поводу того, как интенсифицировать, индивидуализировать, подготовить студента к самостоятельной работе. Статьи в периодических изданиях в целом совпадают с этими стремлениями – чаще всего речь идет о важности и необходимости самостоятельной работы; все чаще делается акцент на колоссальном потенциале, который содержится в информатизации образовательного пространства в целом и самостоятельной работы в частности.

Самостоятельную работу считают фундаментом профессиональной деятельности будущего специалиста – и это действительно так. Однако то, что самостоятельная работа фактически

стала синонимом внеаудиторной работы, а повышение ее роли приводит к минимизации участия преподавателя в образовательном процессе, не может не вызывать озабоченности. В настоящее время самостоятельная работа видится многим как панацея от проблем современного образования, как средство, способное повысить мотивацию к учебе и побудить студента сознательно и активно прокладывать индивидуальный образовательный маршрут.

Надежды, возлагаемые на нее, выглядят излишние оптимистичными, потому что технологическая обеспеченность образовательного процесса не только не тождественна самому обучению, но и не является сколько-нибудь надежным гарантом его эффективности. Эту нетождественность можно сравнить с тем, как доступно изложенный технологический рецепт не гарантирует идентичности результатов его реализации разными исполнителями.

Разницу между ними тонко уловил еще Аристотель, рассматривавший в «Никомаховой этике» различающиеся виды деятельности – творчество, *poiesis* (искусство, практические умения и ремесло) и поступки, *praxis*, суть которых – в свободном выборе, который руководствуется целевыми ориентациями [1, с. 12, 175–176]. Это сравнение актуально и применительно к теме самостоятельной работы, поскольку последняя может быть сколь угодно глубоко технологизирована, но если она не затронет мотивационной сферы, сферы выбора того, следовать ли по пути, предлагаемом педагогической технологией, то обучение не состоится. Концепт самостоятельной работы сам по себе в известном смысле «пуст»; он

«полон» настолько, насколько он нужен процессу получения образования, а первое, в чем он нуждается, чтобы быть эффективным – это мотивация к учебе.

Поэтому никакое методическое совершенствование, никакие условия, пусть и самые благоприятные, не заменят личной целеустремленности – чтобы убедиться в этом, достаточно поинтересоваться, сколько времени пребывания в Интернете студенты проводят праздно, а сколько посвящают самообразованию. Аудиторная работа совершенно незаслуженно сдает позиции работе самостоятельной, внеаудиторной – хотя очевидно, что восприятие материала на лекции или работа на семинаре составляют достойную конкуренцию индивидуальной самостоятельной работе над теми же темами, только совершаемой в одиночестве. Более того, аудиторная работа имеет ряд общеизвестных, столетиями проверенных преимуществ – от живого общения до непосредственного обмена опытом. У того, кто не имеет цели получить знания, но имеет цель скоротать время и получить об этом документальное свидетельство, не пробудят интереса к учебе ни увлекательная лекция, ни самая индивидуализированная и разнообразная по форме самостоятельная работа. На семинаре такой студент предпочтет отмолчаться, а вместо честно выполненной самостоятельной работы попробует сдать фальсификат, употребив во зло средства, предоставляемые информатизацией. Поэтому самостоятельная работа не является универсальным средством, способным наверняка обеспечить высокий уровень образовательной мотивации – как ее ни совершенствуй.

Более того, зачастую технологическое совершенствование методики самостоятельной работы не только не решает проблемы мотивации, но и не предлагает внятной альтернативы уже существующим и непритязательным формам самостоятельной работы. Речь идет о том, что не всегда оправдана замена привычной и проверенной поколениями формы работы на нечто высокотехнологичное и основанное на информационных технологиях. Так, большинство учебных дисциплин вообще не предусматривают альтернативы для знакомства с собой, поскольку единственный способ овладеть ими – это чтение текстов, подчас весьма непростых для понимания (лучше всего это заметно тогда, когда студентам всех направлений подготовки случается изучать философию – необходимость читать неотвратима, и даже если оригиналы купированы до хрестоматийного формата, они остаются сами собой и требуют к себе соответствующего отношения). В этой связи стоит вспомнить выражение Евклида о том, что в учении нет «царских путей» [6, с. 197] – их нет и не было как в геометрии, так и в других науках. Разумеется, механическое чтение нельзя путать с трудоемким вдумчивым чтением, когда текст является провокатором для сознания читающего. Понимание – дело реагирования на эту провокацию, причем дело сугубо индивидуальное, требующее самостоятельности, к чему, по сути, и стремятся апологеты интенсификации самостоятельной работы. Кстати, даже в Академии Платона распорядок дня отводил позднее утро именно для самостоятельной работы [6, с. 8] – даже в античном философском образовании находилось для нее

место, при этом ни у кого не возникало желание как-либо ее углубить или индивидуализировать.

Неоправданно сильное акцентирование значимости самостоятельной работы делает ее похожим на *idolum* – идол – современного образования, в том смысле этого термина, какой вкладывал в него Ф. Бэкон. Этим словом он обозначал заблуждения человеческого ума, служащие источником ошибок: «они обманывают не в частных вопросах, как остальные заблуждения, затемняющие разум и расставляющие ему ловушки; их обман является результатом неправильного и искаженного предрасположения ума, которое заражает и извращает все восприятия интеллекта» [2, с. 307].

Из учения Ф. Бэкона об идолах здесь будут интересны идолы последних двух родов – идолы площади и идолы театра. Вкратце, идолы площади проникли в мышление в результате «молчаливого договора между людьми об установлении значения слов и имен» [2, с. 309]. Речь идет не только о сугубо терминологическом значении слов, но и той ценности, которую они имеют в глазах говорящих; она, в свою очередь, может иметь мнимое значение, превосходящее действительное. Идолы театра, или идолы теорий, более многочисленны и не менее опасны, поскольку любая доктрина, принимаемая без достаточной доли критики, может привести к неверной оценке явлений [2, с. 26–27].

В свете этой почтенной, но весьма актуальной классификации все многообразие по поводу ведущей роли самостоятельной работы приближает ее к названным типам идолов. Уточнение, какому из них она больше соответ-

ствуется, будет зависеть от того, какое развитие примут современные тенденции в реформировании образования и каким образом будет обстоять дело с учебной мотивацией студенческого сообщества. Можно предположить, что решение проблемы мотивации в обучении состоится не ранее, чем изменится стиль современного отношения к жизни – стиль утилитарный и прагматичный до меркантильности, ориентированный на однозначный и легко достижимый результат. Этот стиль жизни требует экономить время, затрачиваемое на трудоемкую работу; причем он требует не столько новых подходов к ее выполнению, сколько упрощения самой работы. Ее желают видеть не только более простой, но и более короткой, когда результат заметен издали, а средствами, которыми он достигается, не нужно овладевать путем длительных усилий. В подобном роде отношении к решению серьезных проблем с очевидностью проявляется характерное для современности так называемое клиповое мышление, фрагментарное и поверхностное.

Клиповое мышление, требующее от мира простоты и понятности, находит себе союзника в технократическом подходе к жизни, который ассоциирует действительное знание со знанием утилитарным, а от мира требует удобства и управляемости. А.Т. Иванов назвал современность «негуманитарной эпохой», в которой «востребован менеджский стиль поведения и мироощущения» [3, с. 55]. Причины этого не только в том, что таков «негуманитарный» заказ власти или общества. «Гуманитарная интеллигенция также сделала резкий разворот в конце 80-х – 90-е гг. XX в сторону негуманитарной

работы внутри гуманитарной сферы... Знание о мире – это техническое знание» [Там же]. Упомянутая здесь технократическая тенденция проявляет себя в самых разнообразных сферах знания. Примеры тому можно найти и в педагогике – в виде акцентирования роли педагогической технологии и методики, и в философии – в виде попыток мыслить темы, чуждые наукообразию, с помощью математического аппарата и естественнонаучной терминологии. Характерным примером такого образа мысли может быть концепция неовсединства за авторством В.И. Моисеева [4]. Ее автор позиционирует свое учение как продолжение дела В.С. Соловьева, С.Н. Булгакова, П. Флоренского с позиции построения особой логико-математической конструкции, включающей в себя систематизацию философии всеединства и создание нового философского языка. При этом первое же знакомство формирует стойкое впечатление чисто технической сложности и вполне сциентистского подхода ко всеединству с позиции тех самых «отвлеченных начал», с которыми противоборствовал В.С. Соловьев [5, с. 17–18].

Однако нужно учитывать, что стремление облекать мышление, философское или педагогическое, в строгие формы, отнюдь не равнозначно сциентизму. Характерным признаком последнего является намерение радикально разрешить весь спектр проблем, стоящий перед человечеством или частной предметной областью, с позиций строгой науки и ее методологических установок. Это утверждение не следует понимать как отрицание роли метода как познавательной технологии и некоторого гаранта строгости

и объективности мышления. Очевидно, что метод как элемент, организующий деятельность, полезен и даже необходим, но только как инструмент, а не нечто ценное само по себе; между тем концепт самостоятельной работы постепенно обретает собственную жизнь и становится все более самоценным. Это происходит фактически, поскольку в высшей школе государство желает видеть не столько место получения образования, сколько место получения профессии. Содержание любой профессии сосредотачивается на способности решать специфическую задачу считанным числом операций – следовательно, и обучение этой последовательности операций должно также представлять собой последовательность особых педагогических воздействий. Этому мотиву вполне соответствует тенденция все большей формализации самостоятельной работы. Однако и эта формализация не решает главной проблемы современного образования – проблемы мотивации. При решении этой проблемы технократический (т. е. сциентистский) подход оказывается неэффективным, поскольку даже самая эффективная

методика решения проблемы не может однозначно детерминировать само решение там, где присутствует так называемый «человеческий фактор». Когда мироотношение перестанет быть технократическим и не будет более рассматривать человека как элемент системы, на который можно воздействовать технологически – тогда решатся многие общественно важные проблемы, а в образовании самостоятельная работа займет свое важное, но далеко не исключительное место.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т.4. : Никомахова этика. М., 1983. 830 с.
2. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. Т. 2. : Новый Органон. М., 1977. 576 с.
3. Иванов А.Т. Негуманитарная эпоха // Мыслящая Россия: Картография современных интеллектуальных направлений. М., 2006. С. 55–59.
4. Моисеев В.И. Логика Добра. Нравственный логос Владимира Соловьева. М., 2004. 400 с.
5. Петров А.В. Аксиологический смысл метафизики свободы: дисс. ... канд. филос. наук. Омск, 2011. 183 с.
6. Прокл. Комментарий к Первой книге «Начал» Евклида. Введение. М., 1994. 224 с.

УДК-373.57

Ушакова И.П., Юркина Л.В.*Московский государственный университет тонких химических технологий
имени М.В. Ломоносова***ПОДГОТОВКА К ПОСТУПЛЕНИЮ В ВУЗ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

Аннотация. В статье рассмотрены исторические корни формирования довузовской пропедевтики и основные принципы организации гимназий при Московском университете. Определены аспекты модернизации образования в РФ и вызываемые ею изменения в системе довузовской подготовки. На примере Московского государственного университета тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова, выявлены актуальные задачи, возникающие в работе факультета дополнительного образования, и возможные способы их решения, описаны возможности психолого-педагогического сопровождения первокурсников, представлен эмпирический материал исследования психологического климата в вузе глазами первокурсников.

Ключевые слова: абитуриенты, довузовская подготовка, первокурсники, приобретенная беспомощность, психолого-педагогическое сопровождение

I. Ushakova, L. Yurkina*Moscow State University of Fine Chemical Technology
named after M.V. Lomonosov***PREPARATORY TRAINING: TRADITIONS AND INNOVATIONS**

Abstract. The article presents the historical roots of developing pre-university propedeutics, as well as the basic principles of organizing a gymnasium at Moscow University. The aspects of modernizing the education in Russia and the changes caused by it in the pre-university preparation are defined. On the example of the Moscow State University of Fine Chemical Technology named after MV Lomonosov the relevance of the problems arising in the work of the additional education faculty and their possible solutions are shown. The possibilities of psychological and pedagogical support to first-year students are described. Empirical material of studying the psychological climate in the university through the eyes of first-year students is given.

Key words: applicants, pre-university preparation, first-year students, learned helplessness, psychological and educational support.

Все институты, университеты и академии, где бы они ни располагались, кого бы они ни готовили, объединены общим звеном – довузовской пропедевтикой. Такая традиция была заложена еще М.В. Ломоносовым. Разрабатывая проект Московского университета, в 1754 г. в письме к И.И.

© Ушакова И.П., Юркина Л.В., 2015.

Шувалову Михаил Васильевич категорически настаивал: «При университете необходимо должна быть гимназия, без которой университет, как пашня без семян» [3]. С тех пор понятие высшего образования неразрывно связано с подготовительным отделением. Даже указ императрицы Елизаветы от 24 января 1755 г. об основании Московского

университета своим названием отражал идею неразрывности этого тандема: «Об учреждении Московского университета и двух гимназий». В Указе, в частности, говорилось «о учреждении вышеобъявленного в Москве университета для дворян и разночинцов, по примеру европейских университетов, где всякого звания люди свободно наукою пользуются, и двух гимназий, одну для дворян, другую для разночинцов, кроме крепостных людей» [12]. Дворяне и разночинцы жили в пансионе в различных условиях. Обучались раздельно и по разным программам. Образование дворян тяготело к классическому стандарту и включало языки, а у разночинцев преобладали прикладные знания. Набирали на курс их одинаковое количество.

26 апреля 1755 г. – в день торжественного открытия университета, начали работу только гимназии, которые быстро завоевали доверие москвичей.

В «Регламенте московских гимназий» четко расписывалось, как принимать в гимназию, где и чем должны заниматься гимназисты, как проверять их знания и даже как они должны жить. Режим дня был досконально расписан. Учебный день начинался в 6 утра и длился до 9 вечера – все это время было заполнено уроками: утренними – с 8 до 12 часов, вечерними – с 14 до 18 часов. Существовали только перерывы для молитвы и еды. Утром старший ученик класса проверял знания материала, заданного на дом, и составлял для учителя таблицу, по которой уже учитель осуществлял контроль. Предусматривались и экзамены в верхнем классе, а во всех остальных – жесткий ежемесячный контроль успеваемости. Для этого учитель заполнял табель, где

за каждый день против фамилии ученика писал о его успехах, например, «В. И. – все исполнил, Н. У. – не знал уроку, Н. Ч. У. – не знал части уроку» [13] и т. д. Общий табель подавался ректору. Ничего не должно было отвлекать гимназистов, по воспоминаниям Ф.И. Буслаева: «Без нашего ведома нам менялось бельё, чистилось платье и сапоги, пришивалась недостающая пуговица на вицмундире» [7, с. 64]. Само обучение было рассчитано на 4–5 лет.

За поведением и успехами гимназистов следил специально назначенный надзиратель. О нем говорилось в регламенте: «В надзиратели над школьниками в их камерах и в зале на молитве и у стола выбирать людей старых, постоянных, не имеющих никого другого, кроме школьников, о ком бы стараться должны были, и смотреть их порядка, поступков и чистоты, не выпускать их из гимназического дому без инспекторского или ректорского позволения <...> Ежели кто в чем дома или на дороге проступится, надзиратель должен объявить ректору или инспектору Гимназии, за что по мере преступления наказывать должно» [13].

В главе о наставлении школьников говорилось: «...при обучении школьников паче всего наблюдать должно, чтобы разного рода понятиями не отягощать и не приводить их в замешательство. Итак, ежели принятый школьник еще российской грамоте не знает, должен только в российском первом классе потопле обучаться, пока читать и писать искусен будет» [13]. В гимназии предусматривалось три школы: русская, латинская и основ наук, а прохождение школьной премудрости предусматривало три класса: нижний, средний и верхний.

Отдельно оговаривалось, что нельзя: «переводить из одного класса в другой, ежели кто не выучил всего того твердо, что в оном классе, в котором учился, положено для изучения». Достаточно показательным представляется, что в университете предполагалось 30 студентов, в гимназии набирали 100 человек – видимо М.В. Ломоносов собирался тщательно отбирать семена для своей пашни.

Именно такие принципы работы, как жесткий отсев и ориентация на нужды определенного учебного заведения, и определили на долгие годы принципы работы отделений довузовской подготовки «к истинной пользе и славе отечества» [4].

На протяжении значительного количества времени такая работа предполагала формирование определенных знаний, умений и навыков, которые бы позволили вчерашнему школьнику сдать вступительные экзамены в вуз и комфортно начать профессиональное обучение.

В XXI в., отвечая на вызовы времени и Болонского процесса, российское образование сменило знаниевую модель обучения на компетентностную, что предполагало в числе многих инноваций и изменение форм итогового контроля знаний школьников. С 2009 года на всей территории РФ масштабно внедрен единый государственный экзамен (ЕГЭ) как форма итогового контроля успеваемости и одновременно входного контроля при поступлении в организации высшего образования. Такие кардинальные перемены не могли не затронуть довузовскую подготовку. Актуальная перестройка системы высшего образования требует формирования новой методологиче-

ской платформы для работы с контингентом поступающих и первокурсников.

Раньше каждый вуз работал с целевым контингентом – теми учащимися школ, которые наметили для себя поступление именно сюда, и система подготовки была ориентирована на требования вуза как к поступлению, так и к последующему обучению, но современная ситуация внесла изменения в эту схему. Работа с абитуриентами строится не по принципу, в какой вуз они собираются поступать, а исходя из того, по каким предметам они собираются сдавать ЕГЭ. Немаловажным является и то, что специфика подготовки теперь ориентирована на внешний, не вузовский, а школьный и даже государственный контроль. Если мы говорим об определенном наборе ЕГЭ, то становится понятным, что пришедшие для подготовки школьники рассматривают несколько вариантов поступления, и вуз, в котором они оказались, может не рассматриваться ими даже как запасной вариант. Выбор вуза может быть связан с хорошими рекомендациями от друзей и знакомых или, например, с территориальной доступностью.

С рассмотренными трудностями в области формирования контингента абитуриентов в последние годы столкнулись все пропедевтические структуры вузов, как бы они ни назывались и какие бы цели они перед собой ни ставили. Однако для того, чтобы довузовская подготовка не отрывалась от вуза, становясь частью школы или отдельным, самостоятельным звеном, необходимо всегда помнить, что любой пришедший – именно наш потенциальный студент и нужно постарать-

ся мотивировать его на выбор нужных нам экзаменов, обеспечить ему комфортную их сдачу, поступление именно в наш вуз. Как перспективную цель можно рассматривать обеспечение ему комфортного обучения на начальных этапах бакалавриата. Очевидно, что именно по таким принципам строят пропедевтическую работу все вузы страны, и абитуриент попадает на своеобразную «ярмарку вакансий», так как его окружает значительное количество предложений. Сам его выбор во многом определяется качеством работы преподавателей и сотрудников факультетов довузовской подготовки.

В университете тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова (МИТХТ), имеющем 115-летнюю историю, всегда существовали в том или ином виде подготовительные курсы. В 1990 году вся пропедевтическая работа была объединена под эгидой факультета довузовской подготовки, который в соответствии с нуждами времени и изменяющимися задачами в 2009 году стал факультетом дополнительного образования. При этом изменилось не только название, но сущностно-смысловое наполнение работы. Сегодня факультет дополнительного образования решает многопрофильные задачи:

- профориентационная работа различного профиля, способствующая формированию контингента обучающихся;

- оказание дополнительных образовательных услуг абитуриентам и студентам;

- формирование благоприятного окружения для всех участников образовательного процесса;

- внедрение педагогических инноваций различного толка, в том числе

повышение педагогической квалификации преподавателей вуза;

- пополнение профессорско-преподавательского состава вуза за счет специальной работы с частью студентов, ориентированных на освоение научно-педагогической профессии.

Обеспечение этой мультизадачной деятельности становится возможным благодаря тому, что в структуру факультета включены две кафедры: основ естествознания и образовательных технологий и систем. Такое структурное единство способствует интеграции естественнонаучного и гуманитарного знаний, обеспечивая успешность образовательного процесса. На факультете работает 18 преподавателей, в том числе 1 доктор и 11 кандидатов наук.

Нам хочется обратить особое внимание лишь на одно инновационное направление работы – психолого-педагогическое сопровождение первокурсников. Оно включает психолого-педагогическую поддержку и предметное сопровождение в течение первого года обучения. Ориентация значительной части абитуриентов на различные вузы зачастую приводит к относительному снижению их образовательных достижений и, как следствие, к неудачному опыту вхождения в систему высшего образования. В связи с этим кафедрой основ естествознания в 2009 г. была разработана программа педагогической поддержки первокурсников, не сдававших ЕГЭ по химии. Программа включает реализацию пропедевтического курса «Основы химии». Дисциплина интегрирована в учебный план и позволяет выравнять различия в подготовке студентов. С 2013 г. проводятся семинары по дисциплинам «Основы химии» (5 семинаров) и «Основы

физики» (10 семинаров) для студентов первого курса. Важно, что обучаются все студенты, а не только те, которые были задействованы в пропедевтической работе перед поступлением.

Однако отсутствие должных знаний не самая серьезная проблема современных первокурсников. В рамках социально-психологических исследований разработана концепция, которая утверждает, что отмена вступительных экзаменов в вузы привела к тому, что вчерашние школьники не успевают сменить социальную роль и остаются, по сути, школьниками [2; 6; 14]. Существует расхожее выражение, что в школе учат, а в институте учатся. Такая разница в подходах часто приводит к сложностям в обучении, к острым переживаниям неудач, к накапливанию «хвостов» и формированию негативного психологического состояния приобретенной беспомощности. Приобретенная беспомощность проявляется в нежелании сопротивляться отрицательным средовым воздействиям и часто становится причиной отчисления первокурсников, еще толком не начавших учиться [10]. Благоприятный климат обучения, приобщение к регулярной самостоятельной работе, формирование навыков самоконтроля – вот то, что вуз и система педагогической поддержки и сопровождения может противопоставить этой угрозе.

Феномен приобретенной беспомощности был открыт американскими психологами М. Селигманом и С. Майером еще в 1967 г. Они провели серию опытов с собаками по схеме классического обусловливания академика И.П. Павлова. Собаки, находившиеся в закрытом вольере, попадали в ситуацию, когда они никак не могли сопро-

тивляться ударам тока, от их действий ничего не зависело, удары все равно их настигали. Было выяснено, что после неоднократного повторения ситуации, собаки осознавали тщетность сопротивления и даже при изменившихся условиях, например при открытом вольере, не делали попыток избежать удара током. При всей жестокости эксперимента травму, нанесенную психике собак, удалось сравнительно легко исправить – собак пришлось несколько раз вытащить за ошейник из «опасного» вольера, и они опять начали сопротивляться [5]. Но с людьми все значительно сложнее, и негативный опыт столкновения с неподконтрольными неприятностями приводит к пассивному неадаптивному поведению, изменить которое достаточно сложно.

Приобретенная или выученная беспомощность образуется достаточно быстро при столкновении с неудачным опытом обучения, социального взаимодействия, авторитарными методами преподавания, грубостью, неуважением и т. д. Затем, при повторении негативного опыта, она закрепляется как устойчивое эмоциональное состояние. Определить ее можно достаточно просто по специальным словам-маркерам, выделенным Н.В. Солнцевой в статье «Феномен выученной беспомощности: причины формирования и пути преодоления» [11]:

– «Не могу»: просить о помощи, завести друзей, строить нормальные отношения, изменить свое поведение и т. д.;

– «Не хочу»: учить трудный предмет, менять образ жизни, решать существующий конфликт и т. д.;

– «Всегда»: «взрываюсь» по пустякам, опаздываю на встречи или работу, вечно все теряю и т.д.;

– «Никогда»: не могу вовремя подготовиться к встрече, не прошу о помощи, у меня никогда не получится самостоятельно справиться проблемами и т. д.;

– «Все бесполезно»: нечего и пытаться, никогда ни у кого ничего в этой ситуации не получалось, и не такие, как я, пробовали, но...;

– «В нашей семье все такие»: семейные послания о способностях к определенным наукам, о неудачной судьбе.

По маркерам видно, как быстро и просто можно пройти путь от «не могу» к «не хочу» и затем к «так всегда», а значит «все бесполезно».

Не допустить этого состояния, помочь выработать самостоятельные способы борьбы со стрессом, приучить к регулярной работе и самоконтролю – вот далеко не исчерпывающий перечень задач психолого-педагогического сопровождения обучающихся на первом курсе, реализуемого факультетом дополнительного образования.

Для того чтобы оценить успешность нашей работы, во втором семестре 2013–2014 учебного года было проведено тестирование первокурсников МИТХТ им. М.В. Ломоносова. Исследование ставило целью выявить характерные черты психологического портрета студента и студентки первого курса, сдавших первую сессию. В тестировании приняли участие 61 девушка и 27 юношей, отобранных случайным образом. Средний возраст респондентов составил 18 лет.

Исследование включало выявление трех факторов, позволяющих комплексно оценить студенческую среду. Факторами были: направленность личности, а также определенные с учетом гендерного фактора механизмы

психологической защиты и акцентуации характера. Направленность личности выявлялась по методике Б. Басса [1, с. 37–45]. Механизмы психологической защиты (МПЗ) исследовались по методике Роберта Плутчика (LSI) [8], которая позволяет оценить личностную зрелость студента при его столкновении со стрессом. Акцентуации исследовались по тесту Шмишека [9, с. 159–164].

Данные исследования анализировались по каждому респонденту, а также были выявлены усредненные показатели, иллюстрирующие групповые тенденции и позволяющие говорить о среднем первокурснике. Материалы по исследованию направленности не выявили четких ориентиров. Можно сказать, что в этой сфере у ребят все еще очень подвижно: незначительный перевес выявлен в сторону направленности на собственные интересы и прямое поощрение. Им очень важно, чтобы именно их успехи заметили и именно их похвалили. Присутствует и установка на командный дух, а также интересы общения. Интересы дела, к сожалению, оказались на последнем месте, но отрыв весьма незначителен. Такие результаты говорят об относительной личностной незрелости наших студентов-первокурсников и еще раз подчеркивают необходимость целенаправленного психолого-педагогического сопровождения. Часто нам кажется, что это уже взрослые, сформированные люди, добровольно выбравшие социальную роль студента, так пусть они «играют по нашим взрослым правилам», однако они далеко не всегда готовы к такой «игре».

Результаты исследования доминирующего механизма психологической

защиты выявили следующие тенденции. Выраженное злоупотребление незрелыми механизмами психологических защит обнаружено у восьми девушек и пяти юношей. В большинстве случаев доминирующим механизмом было отрицание, что говорит не только о личностной незрелости, но и о специфике защиты от стресса – стремлении не замечать опасность. Пять юношей показали злоупотребление регрессией, причем один из них 100 %-е. Регрессия проявляется в неспособности и нежелании самостоятельно справляться с трудностями, а ориентироваться на помощь со стороны. Предположительно, у него сформирована приобретенная беспомощность. Понятно, что для юношей этот результат особенно печален. Среди девушек злоупотребляют регрессией 6 человек, но для них такая постановка вопроса является скорее синонимом защищенности и маркером женственности.

Усредненные результаты более обнадеживают. Среди незрелых механизмов (наиболее искажающих реальность для снижения уровня тревоги) доминирует отрицание у девушек и регрессия у юношей. Среди зрелых механизмов доминируют проекция, рационализация, интеллектуализация и замещение у юношей, а у девушек – и интеллектуализация, и проекция. Выраженность проекции у юношей позволяет сделать заключение об их склонности к пассивной адаптации. Нельзя не отметить тех юношей, у которых акцентирована компенсация – они стремятся к настойчивому преодолению трудностей, но их значительно меньше. Среди девушек также преобладает склонность к пассивной адаптации. Отрадно, что и у девушек,

и у юношей выражена интеллектуализация (причем у девушек больше), что говорит о склонности к построению причинно-следственных связей и предполагает успешность в интеллектуальной работе. Юноши проявляют значительно больше такта в общении, чем девушки (выраженность рационализации). Кроме того, юноши более склонны к смещению агрессии (замещение), что, видимо, является следствием выраженности рационализации. К сожалению, по этой методике нельзя сделать заключение о том, куда именно они смещают агрессию.

Результаты исследования акцентуаций характера позволили выявить напряженные, акцентированные профили у 15 девушек, наибольшее количество акцентов выявлено по экзальтированности, т. е. склонности к преувеличенным эмоциям и неестественному поведению. Такая же картина наблюдается при усреднении характеристик. Второе место среди выявленных у девушек акцентов принадлежит циклотимности, т. е. они часто страдают от перепадов настроения. Для юношей характерными чертами стали демонстративность, экзальтированность и циклотимность. И юношей, и девушек объединяет склонность к преобладанию позитивного мировосприятия и застреванию. Последнее может быть расценено как принципиальность или некоторое занудство. В целом нужно отметить, что личностный профиль девушек несколько более напряжен, чем у юношей – они (девушки) в большей степени нуждаются в психолого-педагогической поддержке. Девушки более склонны к сочувствию и сопереживанию и, видимо, более уязвимы.

Итак, на основании проведенного исследования можно заключить, что наблюдается достаточно благополучная картина – выявлен только один случай предположительно приобретенной беспомощности. Наши студенты имеют склонность к интеллектуальной деятельности и в значительной степени позитивный взгляд на мир. Обнаруженная личностная незрелость подчеркивает необходимость проводимой работы по психолого-педагогическому сопровождению первокурсников. На современном этапе факультет дополнительного образования ставит целью объединить все инициативы, которые реализуются в вузе в этой области – заботу студенческого самоуправления, разветвленную сеть досуговой работы, а также институт кураторства. Перспективным направлением нам представляется формирование должного уровня психолого-педагогической грамотности как студентов, так и преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ануфриев А.Ф. и др. Психологические методики изучения личности. М., 2009. 304 с.
2. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. Саратов, 1991. 76 с.
3. Летопись московского университета. Гимназия и Благородный пансион при Московском университете (1755–1830) [Электронный ресурс]. URL: <http://letopis.msu.ru/content/gimnaziya-i-blagorodnyu-pansion-pri-moskovskom-universitete-1755-1830> (дата обращения: 03.02.2015)
4. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. М.-Л. 1957. Т. 10. 508 с.
5. Маслова Н.Ф. Рабочая книга социального педагога. Ч. 1. Орел, 1995. 138 с.
6. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление / Социальная психология и философия. Вып. 2. Л., 1973. С. 111–120.
7. Никс Н.Н. Московская профессура во второй половине XIX – начале XX века. М., 2008. 304 с.
8. Опросник Плутчика Келлермана Конте / Методика Индекс жизненного стиля (Life Style Index, LSI). [Электронный ресурс]. URL: oprosnik-plutchika-kellermana-konte-metodika (дата обращения: 11.10.2014).
9. Практическая психология в тестах / Р. Римская, С. Римский. М., 1998. 376 с.
10. Портал You are not so smart / Приобретенная беспомощность. [Электронный ресурс]. URL: <http://youarenotsosmart.ru/2011/03/learned-helplessness/> (дата обращения: 11.10.2014).
11. Солнцева Н.В. Феномен выученной беспомощности: причины формирования и пути преодоления. [Электронный ресурс]. URL: <http://humanpsy.ru/solntseva/hilfslosigkeit> (дата обращения: 11.10.2014).
12. Указ об учреждении Московского университета и двух гимназий. История московского университета. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mmforce.net/msu/story/story/1514> (дата обращения: 23.10.2014)
13. Фундаментальная электронная библиотека русская литература и фольклор. 1755 января 12 – апреля 26. Проект регламента московских гимназий. [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/lomonos/texts/lo0/lo9/lo9-443-.htm> (дата обращения: 03.02.2015)
14. Шафажинская Н.Е. Психологический анализ саморегуляции личности в процессе социально-психологической адаптации студентов педагогического вуза. Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. М., 1982. 15 с.

УДК 37

Юзефовичус Т.А.*Московский государственный областной университет***ИДЕЯ КОМПЛЕМЕНТАРНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ**

Аннотация. В статье раскрывается сущность комплементарности как инвариантного принципа построения знания об образовательной деятельности, обеспечивающего его системную полноту. Обосновывается значимость комплементарного подхода к содержанию педагогического образования в условиях компетентностной модели профессионально-педагогической подготовки учителей. Научная новизна представленных в статье исследовательских результатов состоит в обосновании продуктивности идеи комплементарности для решения задачи адекватного современным реалиям обновления методологического инструментария педагогики.

Ключевые слова: образовательная деятельность, педагогическая наука, педагогическая эррология, педагогическое образование, комплементарность, управление рисками, профессионально-педагогическая ошибка.

T. Yuzefavichus*Moscow State Regional University***THE IDEA OF COMPLEMENTARITY IN PEDAGOGICS**

Abstract. In this article the essence of complementarity is shown as an invariant principle of building knowledge of educational activities, ensuring its full systemic completeness. The significance of complementarity approach to the content of pedagogical education in conditions of competence model in training of teachers is proved. Scientific novelty of the results shown in this article consists in substantiation of productivity of the idea of complementarity for solving the problems of adequate modernization of methodological basis of pedagogy.

Key words: educational activities, educational science, pedagogical errology, teacher education, complementarity, risk management, professional-pedagogical error.

Термин «комплементарность» (от лат. *complementum* – ‘дополнение’) широко используется в точных науках, естествознании и все чаще начинает применяться в науках гуманитарного цикла, в том числе и в педагогике. В педагогических исследованиях обсуждаются комплементарные образовательные программы (С.Ю. Рудник), применение принципа комплементарности в практике дополнительного образования (А.В. Золотарева), компле-

© Юзефовичус Т.А., 2015.

ментарное воздействие на проблемные элементы структуры коммуникативной готовности субъектов образования (Е.А. Родина), комплементарные системы в педагогике (С.Т. Джанерьян) и т. п.

Характеризуя востребованность понятия «комплементарность» для решения исследовательских задач в различных отраслях наук, правомерно сослаться на то, что «...частота его употребления <...> говорит не только о появлении новомодного научного сло-

ва, но и о серьезном методологическом поиске, необходимости обновления соответствующего современным реалиям методологического инструментария» [7, с. 5]. В целом соглашаясь с автором вышеприведенной цитаты, мы бы не рискнули присваивать термину «комплементарность» сомнительный статус «новомодного научного слова». Н. Бор, который и ввел в научный оборот этот термин, считал, что идея комплементарности носит универсальный характер. С помощью термина «комплементарность» Н. Бором была обозначена возможность наиболее адекватно отражать сущность явлений при помощи взаимоисключающих, дополнительных систем их описания.

Вполне естественно, что понятие «комплементарность» в разных науках определяется исходя из специфики их объектов исследования, но сама идея научного познания явлений как комплементарных структур соотносима с методологическим открытием общенаучного масштаба. Эта идея в своей онтологической первооснове восходит к универсальному закону устройства мира – закону гармонии, поскольку «комплементарные структуры подходят друг к другу, как ключ к замку» [Цит. по: 7, с. 6].

С методологической точки зрения понятие «комплементарность» является видовым по отношению к понятию «дополнительность», с помощью которого фиксируется, прежде всего, существование и взаимодействие между взаимодополняющими элементами в границах определенной целостности. Понятие «комплементарность», в свою очередь, конкретизирует понятие «дополнительность», акцентируя внимание на том факте, что в рамках целого

всегда латентно существует его невыявленная противоположность. Соблюдение принципа дополнительности в данном конкретном случае понимается как методологическое требование к понятийной целостности отражения результатов научного познания в научном знании.

Комплементарность как свойство присуще всем объектам материального и духовного мира, в том числе и образованию. Для дальнейшего обсуждения идеи комплементарности важно понимание того, что педагогика изучает образование как особого рода деятельность. Как справедливо писал В.В. Краевский: «Педагогика изучает человека в аспекте деятельности, направленной на приобщение его к человеческой культуре, научно обосновывая образовательную деятельность, т. е. процесс целенаправленной социализации человеческих существ. Объектом педагогики <...> является сама эта деятельность» [3, с. 161–162]. Неполнота отражения образовательной деятельности в педагогической теории обусловлена тем, что в педагогике научная рефлексия ошибочного опыта не ведется столь же масштабно, как осмысление передовой практики. Идея комплементарности открывает новые возможности для восполнения этого методологического пробела, поскольку является «...одновременно способом и синтеза, и дихотомического разграничения сторон (комплементарность позволяет фиксировать одно через иное именно в контексте целого)» [6, с. 163].

Под комплементарностью в педагогике будем понимать способ существования образовательной деятельности как целостностного процесса,

в котором педагогические феномены находятся в отношениях взаимодополняющей противоположности. Соответственно, принцип комплементарности в педагогике может быть определен как методологическое требование применять для полного описания образовательной деятельности два взаимоисключающих набора классических педагогических понятий.

Понимание значимости этого методологического требования обуславливает необходимость разработки комплементарного подхода – механизма научного познания сущности педагогических феноменов, представимых посредством педагогических антитез, совокупность которых создает системную целостность научного знания об образовательной деятельности. Педагогические антитезы – это диады понятий, отражающие сущностные характеристики педагогических феноменов, синтез противоположностей которых порождает целостное знание об определенном фрагменте образовательной деятельности, причем каждый из этих феноменов находится «в состоянии взаимного исключения и единства друг с другом, будучи в одинаковой степени действительным и необходимым» [5, с. 152–153].

Отметим, что термин «диада» (от греч. *duas* – ‘двоица’) применяется нами для обозначения понятийных пар, способных образовывать антитезы, поскольку сущности, определяемые каждым из двух понятий в них представленных, находятся в отношениях взаимодополняющей противоположности. Выделение педагогических антитез позволяет определенным образом упорядочить педагогические понятия и объединить их в полную

систему, образованную производными понятиями от фундаментальной педагогической антитезы: понятийной диады «профессионально-педагогическая норма – профессионально-педагогическая ошибка» (далее – диада «норма – ошибка»).

Укажем, что понятие «профессионально-педагогическая норма» является производным от более широкого – «норма деятельности», характеризующего структурно-содержательную организацию деятельности и «субъективный способ» (по Г.П. Щедровицкому) ее осуществления. Профессионально-педагогическая ошибка определяется нами как непреднамеренное нарушение педагогом нормы профессионально-педагогической деятельности, обуславливающее его неудачу в достижении запланированного педагогического результата.

Фундаментальность антитезы, содержанием которой является диада «норма – ошибка», объясняется тем, что именно она отражает одну из базовых характеристик динамики и морфологии (структурной организации) образовательной деятельности как объекта педагогики – комплементарное двуединство «непрерывность – дискретность», обеспечивающее ее устойчивое развитие как целостного процесса. Именно потому, что объектом педагогики является «социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению растущего человека к жизни в обществе» [3, с. 70], комплементарность – свойство образовательной деятельности всех ее субъектов: и получающих образование (обучающихся)

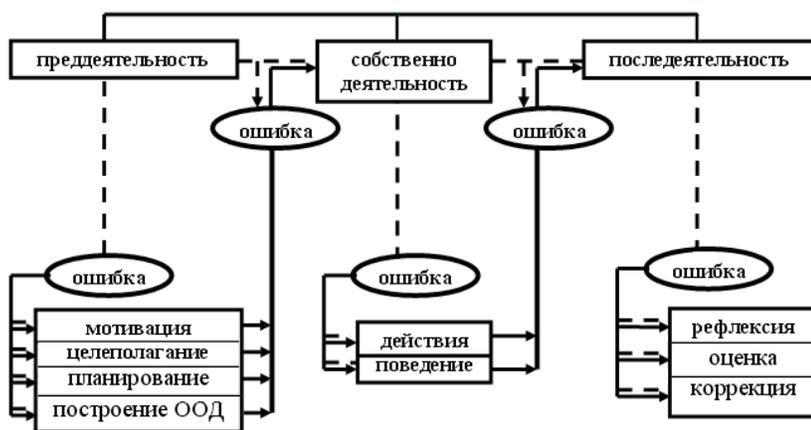
и осуществляющих педагогическое руководство этим процессом (педагогов).

Проанализируем образовательную деятельность педагога (далее – ОДП), воспользовавшись синергетической схемой для доказательства справедливости утверждения о фундаментальности педагогической антитезы «норма–ошибка». ОДП как синергетическая система обладает свойством самоорганизации – самостоятельного перехода от менее сложных к более сложным и упорядоченным формам организации. В функционировании ОДП наблюдаются с позиции синергетики два характерных этапа:

1. Период плавного эволюционного развития с весьма предсказуемыми линейными изменениями, в итоге подводящими систему к некоторому неустойчивому критическому состоянию.

2. Скачкообразный выход из критического состояния и переход в новое устойчивое состояние с большей степенью сложности и упорядоченности.

Система ОДП, достигшая критического состояния, из сильной неустойчивости как бы «сваливается» в одно из возможных более устойчивых новых состояний. Эффект точки бифуркации приводит к тому, что «нелинейно развивающиеся системы обязательно производят риски, ибо индивидам приходится учитывать целый спектр возможных направлений их развития, появляющиеся при этом новые реалии и смыслы, сообразно которым приходится действовать, конструируя себя и свое будущее» [2, с. 46]. Применительно к системе ОДП это означает, что в точке бифуркации производятся риски, которые могут поставить под угрозу осуществление педагогического замысла при принятии педагогом того или иного решения, определяющего дальнейшее направление развития его деятельности. Для того чтобы конкретизировать область ошибочного в зонах риска при принятии решений, необходимо представить данную си-



— — непрерывность функционирования ОДП;
 ---- — дискретность (разрыв) функционирования ОДП.

Рис. 1. Комплементарное двуединство «непрерывности – дискретности», обеспечивающее устойчивое развитие ОДП как синергетической системы

стему деятельности как совокупность подсистем, развитие которых носит принципиально непредсказуемый характер. Условно можно выделить следующие подсистемы:

– «преддеятельность» (мотивация, целеполагание, планирование, построение ориентировочной основы действий);

– «собственно деятельность» (действия, поведение);

– «последеятельность» (рефлексия, оценка, коррекция).

В каждой подсистеме в отдельности (последовательно или синхронно) в зонах критического и катастрофического риска при принятии решений существуют решения, порождающие непреднамеренное нарушение нормообразности ОДП в ходе осуществления учителем ее функций (см. рис. 1). Такие решения знаменуют собой наступление ситуаций, которые обозначим понятием «риск профессионально-педагогических ошибок» и определим его «как высокую вероятность недостижения ожидаемого результата вследствие осуществления педагогического решения, принятого субъектом деятельности в условиях неполной определенности способа осуществления той или иной нормы-регулятора ОДП» [8, с. 56]. Именно в этих ситуациях возникает опасность дискретности (разрыва) образовательной деятельности. «Исходя из общей теории деятельности [Г.П. Шедровицкий, О.С. Анисимов – прим. Т.Ю.], смысл понятия непрерывности заключается в отсутствии разрывов в базовом процессе» [4, с. 49]. В нашем случае важно понимание того, что процессуальная непрерывность ОДП обеспечивается ее нормообразностью, а дискретность – профес-

сионально-педагогической ошибкой как непреднамеренным нарушением нормы деятельности. Профессионально-педагогическая ошибка символизирует разрыв в базовом процессе: переход системы ОДП от непрерывности к дискретности, порождающий педагогический опыт, амбивалентность которого «схватывается» диадой «норма – ошибка», оправдывая ее статус фундаментальной педагогической антитезы. Профессионально-педагогические ошибки, нарушая педагогическую осмысленность, целесообразность, целостность (системность) решений-действий педагога, провоцируют разрывы в базовом процессе образовательной деятельности обучающихся. В общем виде сбой, наступивший вследствие ошибок в педагогическом управлении деятельностью обучающихся, проявляется как их неудачи в процессе достижения обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов образования. Эти сбои проявляют себя также «в результативном (качество образования), процессуальном (качество профессионально-педагогической деятельности), личностном (профессиональное самочувствие учителя и психосоматическое благополучие школьников) аспектах» [9, с. 52].

В свою очередь, фундаментальная педагогическая антитеза является инвариантом построения знания о педагогической действительности. Целостное представление об образовательной деятельности содержит в себе, наряду со знанием о профессионально-педагогических нормах, фиксирующихся в педагогике в форме «общих и частных указаний, предписаний к деятельности, принципов, правил, рекомендаций

и т.п.» [3, с. 242], знание о профессионально-педагогических ошибках. На сегодняшний день эта целостность нарушена вследствие отсутствия в теории педагогики педагогической эррологии (от лат. error – ‘ошибка’, logos – ‘слово’) – элемента научного знания, комплементарного по отношению к педагогической деонтологической логике (логике педагогических норм). Педагогическая эррология, будучи по своей сути знанием об образовательной деятельности (той частью этого знания, которая касается ошибочных проявлений ее осуществления), выступает одновременно и антитезой этого знания. Эти две различающиеся точки рассмотрения образовательной деятельности совместно создают о ней целостное представление. Они по отдельности не способны воссоздать эту целостность, поскольку каждая из них является менее полным представлением, одним из ракурсов, отражающих реалии образовательной деятельности как объекта исследования и педагогического феномена.

Специальная теория профессионально-педагогических ошибок (педагогическая эррология) находится в стадии становления. Вместе с тем осмысление идеи комплементарности в педагогике, интеграция разрозненных сведений о профессионально-педагогических ошибках в знании об этом феномене дают основание полагать, что эта стадия близится к своему логическому завершению.

Концептуальный образ педагогической эррологии может быть представлен посредством характеристик данной теории как элемента науки. Объект исследования педагогической эррологии – образовательная деятельность, предмет – профессионально-педаго-

гические ошибки в образовательной деятельности. Цель – создание практико-ориентированного теоретического знания о профессионально-педагогических ошибках как педагогическом феномене. Научная миссия – представление в форме концептуального описания общего в проявлениях ошибочного в образовательной деятельности, тех характеристик, которые в сущностном отношении объединяют все многообразие и разнообразие профессионально-педагогических ошибок.

Специальная теория профессионально-педагогических ошибок призвана выступить научным основанием для разработки педагогами индивидуальных стратегий управления рисками профессионально-педагогических ошибок и ключом к осознанию способов их построения.

Признание компетентностного подхода в качестве концептуального ядра профессиональной подготовки будущих учителей актуализирует осмысление идеи комплементарности на уровне педагогики как учебной дисциплины. Компетентностная модель общепедагогической подготовки, нормативно зафиксированная в ныне действующих ФГОС ВПО, делает очевидным несоответствие между содержательной неполнотой традиционной педагогики как учебной дисциплины и требованиями общества, социальных партнеров образования, самих выпускников к результатам педагогического образования. В этом отношении справедлив вывод исследователей о том, что «наибольшие затруднения у будущих педагогов возникают при выполнении задач, имеющих непосредственное отношение к базовым компетенциям. При формировании

именно этой группы компетенций обнаруживается наиболее низкая продуктивность содержания дисциплин общегуманитарного, общепрофессионального и специального циклов...» [1, с. 100]. В содержании вузовского педагогического образования отсутствуют предметные циклы, раскрывающие теоретические основы и прикладные аспекты проблемы профессионально-педагогических ошибок. Следствием этого становится неполное представление будущих педагогов об образовательной деятельности.

В контексте общепедагогической подготовки студентов идея комплементарности развивает идею компетентностно ориентированного педагогического образования за счет принципиально нового теоретико-методологического осмысления формирования его содержания как средства становления и развития профессионально-педагогической компетентности будущих педагогов.

Принцип комплементарности относительно логики формирования содержания педагогического образования утверждает идею равноценности учебной информации о нормосообразной (правильной) профессионально-педагогической деятельности и учебной информации о деятельности учителя, осуществляемой с нарушением ее нормосообразности (ошибочной).

Реализация принципа комплементарности в процессе общепедагогической подготовки позволяет студентам наиболее полно и адекватно формировать представления об образовательной деятельности и обеспечивает целостность содержания общепедагогической подготовки за счет создания баланса между основной

учебной информацией (нормативным описанием образовательной деятельности) и дополнительной (эррологическими текстами).

Эррологический текст – «это единица учебной педагогической информации, представляющая ту или иную составляющую базовых сведений, относящихся непосредственно к феномену профессионально-педагогической ошибки» [8, с. 93]. Совокупность эррологических текстов дополняет содержание педагогики как учебной дисциплины структурными компонентами систематизированного научного знания о профессионально-педагогических ошибках. Совокупность информационных блоков (педагогическая эррология в узком смысле) включает в себя описание сущностных характеристик и классификацию профессионально-педагогических ошибок, типологию их причин, характеристику минимизации ошибок как функции профессиональной деятельности педагога, технологию проектирования стратегий управления рисками профессионально-педагогических ошибок [8].

Практическое воплощение идеи комплементарности на уровне педагогики как учебной дисциплины обогащает методику освоения педагогических норм приемом обучения «от противного». Традиционная образовательная стратегия предъявления норм, соблюдение которых обеспечивает правильность педагогических действий, сменяется стратегией предъявления спектра правильных и соответствующего ему спектра неправильных вариантов осуществления педагогических действий. Это позволяет будущим педагогам осмыслить генезис той или иной педагогической нормы, луч-

ше понять и усвоить способ ее практического применения в решении разнохарактерных педагогических задач. При этом студентам предлагается не усваивать суть и смысл нормы в готовом виде, а постигать их посредством анализа ситуаций, в которых описываются непреднамеренные нарушения этих норм (ошибки). Такая методика освоения педагогических норм в имплицитной форме позволяет будущим учителям воспринимать педагогическое знание не как «знание для экзамена», а как «знание для дела».

Подводя итоги, сформулируем идею комплементарности в педагогике в следующей редакции. Система научных представлений об образовательной действительности, стремясь к целостности, выступающей условием истинности педагогического знания, обуславливает обязательность отражения комплементарных связей педагогических феноменов как способа их существования в образовательной деятельности. С гносеологической точки зрения такой подход не только правомерен, но и единственно правилен, поскольку он отвечает общепринятому в науке требованию рассматривать исследуемые явления во всех их проявлениях и связях. Реализация идеи комплементарности расширяет спектр методологического инструментария педагогики и обеспечивает понятийную целостность отражения в научном знании результатов научного познания педагогической действительности. Применение принципа комплементарности к формированию содержания педагогического образования обеспечивает его системную полноту.

Исходя из всего вышесказанного, правомерно говорить об идее компле-

ментарности как об универсальной когнитивной стратегии развития педагогики и как науки, и как учебной дисциплины.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Артамонова Е.И., Тюников Ю.С. Оценка результатов исследования состояния подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2014. № 2. С. 93–100.
2. Кравченко С.А. Динамичная природа социального риска: необходимость нелинейного мышления и адекватного теоретического инструментария // Социальная политика и социология. 2008. № 3(39). С. 44–60.
3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие. М., 2006. 400 с.
4. Петерсон Л.Г. «Новая парадигма» образования: метафора или вектор развития? (Концепция построения непрерывной системы российского образования на основе системно-деятельностного подхода) // Педагогическое образование и наука. 2014. № 2. С. 47–52.
5. Светлов В.А. История научного метода: учеб. пособие. М., 2008. 704 с.
6. Свечкарева В.Р. Принцип комплементарности в дихотомическом анализе взаимодействия цивилизаций Запада и Востока // Вестник ВолГУ. 2008. № 1(7). С. 177–181.
7. Фатеева С.В. Комплементарность в экономической культуре: понятие формы механизма действия: автореф. дисс. ... докт. филос. наук. Ростов-н/Д, 2006. 44 с.
8. Юзефовичус Т.А. Педагогическая эррология в профессиональной подготовке будущих учителей: монография. М., 2014. 128 с.
9. Юзефовичус Т.А. Проблема минимизации культурно-речевых ошибок учителей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 4. С. 51–56.

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.881.111.1

Беленкова Н.М.

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация. Рассмотрена технология коммуникативного тренинга и сферы ее применения. Проанализированы методические компоненты коммуникативного тренинга как лингводидактической технологии. Приведены примеры заданий коммуникативного тренинга. Рассмотрены некоторые аспекты использования технологии коммуникативного тренинга в практике обучения иностранным языкам в юридическом институте Российского университета дружбы народов. Описаны основные положения педагогического эксперимента с использованием технологии коммуникативного тренинга, направленного на развитие профессионально ориентированных иноязычных коммуникативных компетенций студентов юридического института РУДН. Результаты эксперимента доказали эффективность интеграции коммуникативного тренинга в практику обучения иностранному языку в языковом высшем учебном заведении.

Ключевые слова: технология тренинга, коммуникативный тренинг, иноязычные коммуникативные компетенции, задачи проблемного характера, экспериментальное обучение.

N. Belenkova

People's Friendship University of Russia, Moscow

COMMUNICATIVE TRAINING TECHNOLOGY USAGE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

Abstract. Communicative training technology and the domains of its use are considered. Methodological components of communicative training as a lingo-didactical technology are examined. The examples of communicative training tasks are provided. The practical experience of the communicative training usage in foreign language teaching at Law Institute of People's Friendship University of Russia is focused on. The main issues of the pedagogical experiment aimed at the special foreign language communicative competences development are studied.

© Беленкова Н.М., 2015.

The experiment results proved the efficiency of communicative training integration into the foreign language teaching practice in a nonlinguistic higher educational institution.

Key words: training technology, communicative training, foreign language communicative competencies, problem solved tasks, experimental learning.

Технология тренинга долгое время являлась предметом исследования социальной психологии и использовалась для социального, профессионального и личностного развития человека, для формирования умений адаптации в новой среде.

В настоящее время технология тренинга используется все более широко в сфере образования для формирования и развития определенных компетенций обучаемого.

С точки зрения методики обучения тренинг реализует личностно-деятельностный подход к обучению, представляет собой одну из разновидностей интерактивного обучения, позволяет имитировать ситуации реального общения, дает возможность активно воздействовать на обучаемого.

В основе тренинга лежит полилог, в который вовлечены все члены группы. Такой полилог предполагает равноправные межличностные отношения, при этом участники полилога могут понять, как относятся их товарищи к их действиям, т. е. имеет место постоянная обратная связь; и участники тренинга имеют возможность осознать и сформулировать собственные проблемы [3].

Теория коммуникативного тренинга в первую очередь разрабатывалась для его проведения на родном языке. Данная теория развивается и совершенствуется в контексте теории социальных коммуникаций, в плане совершенствования профессиональной, социальной и личностной ком-

петентностей [5]. Авторы предлагают различные типологии коммуникативных тренингов; обосновывают положение о том, что успех коммуникативного тренинга главным образом зависит от активности его участников; рассматривают различные функции обратной связи и ее влияние на результативность, эффективность тренинговых заданий. Особое внимание уделяется способам управления индивида своим коммуникативным поведением.

В педагогической литературе практического характера представлено большое количество изданий, в которых можно найти рекомендации по проведению разнообразных тренингов, примеры заданий и т. д. При этом большая часть публикаций практической направленности посвящена тренингам на родном языке [1].

Многие специалисты особое внимание уделяют содержанию коммуникативного тренинга в профессиональной сфере, например, для оказания экстренной психологической помощи, установления взаимопонимания и контакта, коррекции негативной обратной связи с партнером и т. д. [2].

Для формирования и развития культуры общения в профессиональной среде, например, для юристов специалистами разрабатываются компоненты методической системы коммуникативного тренинга и интерактивного обучения [3].

В области преподавания иностранных языков тренинг как лингводидак-

тическая технология также является объектом изучения.

Эффективность технологии коммуникативного тренинга при обучении иностранным языкам рассматривается во многих диссертационных исследованиях и научных публикациях; изучается использование технологии коммуникативного тренинга при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических высших учебных заведений [4], при развитии определенных речевых умений, например «устно-речевых», при обсуждении прагмалингводидактических основ обучения иностранным языкам студентов филологических специальностей [1], при подготовке будущих преподавателей иностранных языков в плане реализации принципов интерактивного обучения. Э. Коэн выдвигает концепцию стратегического тренинга изучения иностранного языка. Предполагается, что при использовании такого тренинга у обучаемых будут формироваться навыки освоения возможных стратегий изучения языка, более того обучаемые смогут определять степень эффективности использования этих стратегий для решения различных задач [2].

Большой вклад в развитие технологии коммуникативного тренинга и ее интеграции в методику обучения английскому языку был сделан И.М. Румянцевой, которая разработала методику интегративного лингвопсихологического тренинга для желающих овладеть английским языком в течение двух месяцев (110 часов аудиторных занятий). В основе лингвопсихологического тренинга лежат основные положения психологии речи и

лингвопедагогической психологии [1].

Результаты научных исследований по теории тренинга в целом и в частности применительно к практическим задачам формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов высшего учебного заведения дают основание включить коммуникативный тренинг в учебный процесс.

Целью коммуникативного тренинга как технологии формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студента вуза является развитие и закрепление навыков употребления языковых единиц в соответствии с языковой, прагматической, стилистической, культурологической и профессионально значимой разновидностями норм иноязычной речи.

По мнению некоторых лингводидактов, тренинг – это «средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения», «средство развития компетентности в общении», «способ активного обучения» [1].

На кафедре иностранных языков юридического института Российского университета дружбы народов (РУДН) была спроектирована и апробирована на практике технология коммуникативного тренинга для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Коммуникативный тренинг разрабатывался в соответствии с основополагающими принципами обучения, а именно дидактическими, лингводидактическими, психологическими, методическими [1].

Языковую основу коммуникативного тренинга составил тот языковой

материал, который студенты осваивают при работе с базовым УМК, а также при аспектном обучении (изучении материалов средств массовой информации и чтении литературы по специальности).

В ходе эксперимента учебные тексты, а также фрагменты текстов разговорной, публицистической, научно-популярной, профессиональной направленности и фрагменты современных художественных произведений способствовали появлению речевых ситуаций на занятии и созданию ситуативных речевых высказываний.

При разработке заданий коммуникативного тренинга мы исходили из того, что цель этих заданий – это формирование составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Задания должны обеспечивать возможность многократного выполнения, но не механически, а с учетом различных точек зрения, принимая во внимание социальное, этническое, а часто и религиозное многообразие контингента обучаемых в университете.

При разработке заданий также учитывались положения контекстного, проблемного и проектного обучения, различные аспекты кейс-анализа. Организация заданий коммуникативного тренинга (содержание, отбор языкового материала и формулирование коммуникативных задач) была основана на принципе нарастания сложности (от простого к более сложному).

Ситуации, которые используются в заданиях коммуникативного тренинга, соответствуют реальным ситуациям общения. Объединенные в комплекс, такие задания обеспечивают целостность и системность коммуникативного тренинга как лингводидактической

технологии. Задания тренинга имеют единую цель, они выполняются в порядке нарастания языковых и речевых трудностей, имитируют существующие в реальной жизни речевые акты.

При выполнении тренинговых заданий студенты осуществляют поиск определенных решений в контексте, имитирующем условия реальной ситуации межличностной/межкультурной/профессионально ориентированной коммуникации.

Проектирование заданий синтезирует интерактивные технологии контекстного обучения в сотрудничестве, включая элементы проектной, игровой методик, кейс-анализа. Такие элементы игры, проектирования и технологии ситуационного анализа используются при выполнении задания.

Решение задач коммуникативного тренинга позволяет обучаемым использовать знания, навыки и умения изучаемого языка в ситуациях близких к реальным ситуациям для общения с другими участниками учебного процесса.

Задания выполняются в различной форме: письменное высказывание в виде анкетирования, написания комментариев, составления кроссвордов, подготовка презентаций или устное высказывание в виде диалогов, монологов, полилогов, дискуссий, проектов, ролевых игр и т. д.

Задания коммуникативного тренинга профессионально ориентированной направленности создают основу для формирования тех иноязычных профессионально ориентированных коммуникативных умений и компетенций, которые будут необходимы выпускнику вуза как для устного или письменного межличностного общения с представителями различных

специальностей, так и для общения с представителями своей специальности в различных ситуациях профессионального общения. Преподаватель и студенты выступают в разных ролях, причем их роли могут меняться.

Примером такой ситуации может быть консультация адвоката или нотариуса в юридической конторе. С помощью интернета студенты могут подобрать, а затем и прокомментировать пословицы, связанные с их будущей специальностью. Студенты знакомятся с биографиями известных людей, получивших юридическое образование, и рассказывают о том, что они узнали, какое влияние и впечатление оказала на них та или иная личность. Большой интерес вызывает обсуждение и драматизация отрывков из художественных книг или кинофильмов, рассказывающих об особенностях будущей профессии студентов или отражающих различные аспекты этой профессии.

Задания коммуникативного тренинга разрабатываются таким образом, чтобы формировать ценностные ориентации студентов в процессе обучения иностранному языку, при этом внимание студентов концентрируется на определенных фактах, явлениях, событиях, что в свою очередь предполагает их оценку; осознание личного отношения и смысла в процессе полилога/диалога/дискуссии. Далее на основе субъективной интерпретации и рефлексии осуществляется включение студентов в определенную деятельность, благодаря чему происходит закрепление ценностных ориентаций в сознании.

Задания коммуникативного тренинга интегрируются в образователь-

ный процесс по иностранному языку, начиная со 1–2 недели 1 семестра обучения. Они выполняются в течение 15–20 минут 1–2 раза в неделю (в зависимости от общего количества часов, отводимых на изучение иностранного языка, и характера задания).

Каждое задание рекомендуется выполнять в два этапа, на первом объясняют, как выполнять то или иное задание и выполняют его, а на втором – обсуждают результаты и подводят итоги.

Задания коммуникативного тренинга являются взаимозаменяемыми и могут выполняться в учебном процессе в любой последовательности по усмотрению преподавателя, это объясняется тем, что все они направлены на достижение одной цели и предназначены для решения одной задачи [2].

Формирование профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций осуществляется не только при решении задач проблемного характера, оно тесно связано с созданием учебной профессионально ориентированной среды. Моделирование ситуаций иноязычного профессионального общения позволяет имитировать профессиональную деятельность будущих специалистов и тем самым способствует развитию их языковой личности.

При моделировании в учебном процессе профессионально ориентированной среды, имитирующей реальные ситуации общения, студенты сами определяют способы решения задач проблемного характера. При этом студенты исходят из своих интересов, индивидуальных особенностей, потребностей, мотивов, способностей, т. е. устанавливается непосредствен-

ная связь учебного материала с жизненным опытом обучающихся.

Большое значение для формирования профессионально ориентированных иноязычных коммуникативных компетенций студентов имеет реализация ролевой интерпретации ситуаций, связанных в нашем случае с юридической практикой. Такие ситуации включают, например, юридические консультации по различным вопросам, обсуждение контрактов, составление жалоб, имитацию заседания суда или обсуждение какого-либо решения судом присяжных, драматизацию некоторых эпизодов книг, художественных фильмов, телепередач, описывающих эпизоды из юридической практики. Фактический материал или художественную основу для интерпретации студенты выбирают совместно с преподавателем.

В зависимости от состава учебной группы допускаются некоторые изменения как в составе главных героев, действующих лиц, так и в сюжетной линии эпизода. В данном случае литературное произведение является отправной точкой для творчества студентов. Очень часто при этом возникает необходимость ведения письменных записей, которые являются как бы стенограммой выступлений. Ведение записей осуществляют некоторые студенты и преподаватель, в дальнейшем эти записи служат основой для исправления допущенных ошибок. Выполнение этого задания требует большой предварительной подготовки, которая может включать как снятие лингвистических трудностей, так и разъяснение и обсуждение некоторых положений с точки зрения содержания.

В ходе драматизации профессионально ориентированной ситуации возможно проводить видеозапись обсуждаемой ситуации, которая впоследствии может использоваться для анализа, обсуждения и подведения общих итогов.

Выполнение коммуникативных заданий позволяет обучаемым выражать свои мысли, идеи, они участвуют в деятельности, которая вызывает у них потребность в создании неподготовленной речи. В ходе решения задачи, отражающей реальную ситуацию и связанной с профессиональной деятельностью студентов, коммуникация на иностранном языке является такой же естественной, как и на родном языке.

Результаты проведенного эксперимента доказали, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза осуществляется более эффективно при использовании коммуникативного тренинга. Методическую основу тренинга составляет комплекс профессионально ориентированных заданий, а также заданий, направленных на формирование иноязычных навыков межличностного межкультурного взаимодействия в профессиональной среде. Обучающий материал включает фрагменты текстов общеразговорной, публицистической и научно-популярной, профессиональной направленности, а также фрагменты современных художественных произведений. Разработанный комплекс заданий моделирует ситуации иноязычного межкультурного/профессионально ориентированного общения.

Методологическое описание разработки лингводидактической техно-

логии коммуникативного тренинга формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза может быть использовано при проектировании соответствующей технологии для обучения различных целевых аудиторий, при реализации различных образовательных целей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Атабекова А.А., Беленкова Н.М. Коммуникативный тренинг формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов в разноуровневой поликультурной учебной группе. М., 2010. 326 с.
2. Беленкова Н.М. Реализация коммуникативного тренинга как лингводидактической технологии обучения иностранному языку в поликультурной образовательной среде современного университета: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 310 с.
3. Ногаева В.У. К вопросу о возможности применения интерактивных методов обучения в процессе преподавания иностранного (французского) языка в неязыковом (юридическом) вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 1. С. 83–87.
4. Степанова М.М., Беленкова Н.М. Технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку магистрантов лингвистических направлений // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. Т. 20. С. 193–195.
5. 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. 2014. № 3. С. 111–118.

УДК 57.011

Гераскина Г.В.*Московский государственный областной университет***Раткевич Е.Ю.***Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана***К МЕТОДИКЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА
В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ «ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ КАРТИНА МИРА»**

Аннотация. В работе предлагается методологический подход к изложению материала курса «Естественнонаучная картина мира», основанный на привлечении понятий и положений общей теории систем для характеристики химических объектов. На конкретных примерах раскрываются принципы их организации, функционирования и саморазвития, доказываются общность их системных свойств со свойствами других объектов изучения фундаментальных естественных наук, что обеспечивает логическую взаимосвязь как между отдельными разделами курса, так и между данной дисциплиной и соответствующими дисциплинами ООП ВПО.

Ключевые слова: системный подход, иерархия, обратная связь, саморазвитие, хемогенез, биогенез.

G. Geraskina*Moscow State Regional University***E. Ratkevich***Bauman Moscow State Technical University***TO THE TECHNIQUE OF STUDYING OF A CHEMICAL
PICTURE OF THE WORLD IN THE UNIVERSITY COURSE
«NATURAL-SCIENCE PICTURE OF THE WORLD»**

Abstract. The article presents the methodological approach to presenting the teaching material of the course of "Natural-science Picture of the World" based on the concepts and propositions of the general theory of systems for characterizing chemical objects. On concrete examples the principles of their organization, functioning and self-development are revealed. The author proves the community of their system properties with the properties of other objects of studying fundamental natural sciences that provides logical interrelation both between separate sections of the course, and between this discipline and the corresponding disciplines in the system of Professional Higher Education.

Key words: systemic approach, hierarchy, feedback, self-development, hemogenesis, biogenesis.

В соответствии со структурой (ЕНКМ) входит в базовую часть тематического и естественнонаучного цикла учебных планов всех профилей направления «Педагогическое образо-

ООП ВПО бакалавриата дисциплина «Естественнонаучная картина мира»

© Гераскина Г.В., Раткевич Е.Ю., 2015.

вание». Задачей дисциплины является углубление и систематизация входных естественнонаучных знаний на базе изучения современных научных концепций с целью формирования целостного естественнонаучного мировоззрения, а также обеспечение логической и содержательно-методической взаимосвязи материала дисциплины с другими дисциплинами ООП, поскольку полученные в ходе изучения ЕНКМ знания касаются таких вопросов, как методика и методы научного исследования, понятия «естественнонаучная революция» и ее роль в формировании новых научных картин мира, общие закономерности эволюции неживой и живой природы, взаимосвязь природных систем и общие принципы их организации и функционирования, место и роль человека в биосфере.

Одним из эффективных методов решения данной задачи является используемый авторами системный подход в организации и изложении учебного материала [2; 7], при котором изучаемые природные объекты характеризуются с точки зрения общей теории

систем, т. е. рассматриваются как ограниченное множество взаимодействующих друг с другом и с внешней средой разнокачественных элементов. В соответствии с этим при изучении каждого природного объекта необходимо охарактеризовать состав элементов системы, показать главные связи между ними и внешние связи системы, определить функции системы и ее место в природе среди других систем, изучить закономерности и тенденции развития [9]. Цель использования системного подхода при изучении дисциплины ЕНКМ состоит в том, чтобы показать наличие у природных объектов, изучаемых различными фундаментальными естественными науками, таких общих свойств, как единые принципы организации и функционирования. Это характеризует естествознание как совокупность наук о природе, взятую как единое целое, и тем самым способствует решению задачи по формированию у учащихся целостного естественнонаучного мировоззрения [8]. Поэтому при изучении раздела «Химическая картина мира» необходимо прежде всего дать общесистемную характе-

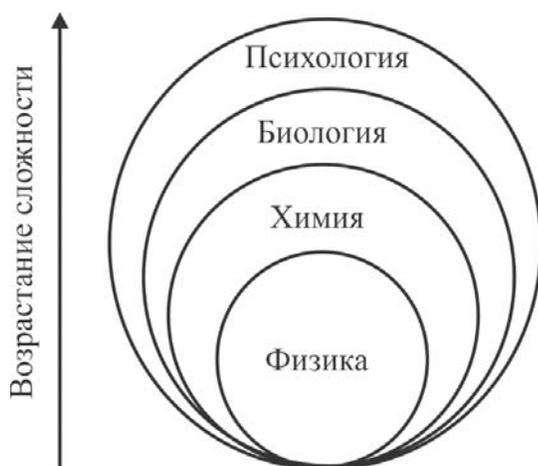


Рис. 1. Систематика естественных наук

ристику изучаемых химией объектов, показав на конкретных примерах соблюдение таких общих принципов организации, как принципы иерархии и эмерджентности, и рассмотрев их функционирование с точки зрения общенаучных концепций самоорганизации, саморегуляции и глобального эволюционизма.

Понятия о принципах иерархии и эмерджентности являются одними из ключевых понятий теории систем. В химии объектами изучения являются атомы, молекулы, кристаллы и минералы, находящиеся по отношению друг к другу в состоянии иерархической соподчиненности согласно общенаучной концепции структурных уровней. При этом в общем иерархическом ряду всех природных систем они оказываются связанными как с объектами изучения физики (атомами и субатомными частицами), так и с объектами изучения биологии (через биомолекулы), выражением чего является такое понятие, как иерархическая лестница естественных наук («лестница Кекуле»), каждая ступень которой является фундаментом для следующей науки, основывающейся на данных предшествующей (рис. 1).

Взаимосвязь химии с физикой основывается на том, что ключ к объяснению строения молекул и их химических свойств лежит в строении атома, в квантовомеханических закономерностях систем, состоящих из элементарных частиц. Исходя из этого, целесообразно расширить определение химии как науки: обычно химию определяют как науку о химических элементах и их соединениях, а с учетом вышесказанного можно определить химию как науку о

превращениях веществ, связанных с изменением электронного окружения атомных ядер. Взаимосвязь химии с биологией основывается на том, что процессы жизнедеятельности представляют собой совокупность химических реакций, которые сочетаются между собой во времени и протекают в строгой последовательности. Соблюдение такой последовательности обеспечивает участие в биохимических реакциях ферментов – катализаторов белковой природы, механизм действия которых описывается общей теорией катализа, разработанной в рамках химической науки.

Выполнение иерархического принципа как принципа наличия связей по вертикали, т.е. связей по субординации, наблюдается не только по отношению к структуре природных систем, но и по отношению к развитию научного знания [10]. В истории химии можно выделить четыре последовательно сменявшихся друг друга этапа, с каждым из которых связана собственная концептуальная система знаний. Выражением иерархического принципа в данном случае является следующая последовательность, представленная на рис. 2.

Существование связей между элементами системы по вертикали (связи субординации) и по горизонтали (связи координации) обеспечивают целостность системы, выражающуюся в том, что свойства системы не сводятся к сумме свойств, входящих в нее элементов. Этот так называемый принцип эмерджентности является вторым основным принципом организации природных систем. Для объектов химии проявление этого принципа становится очевидным при сравнении

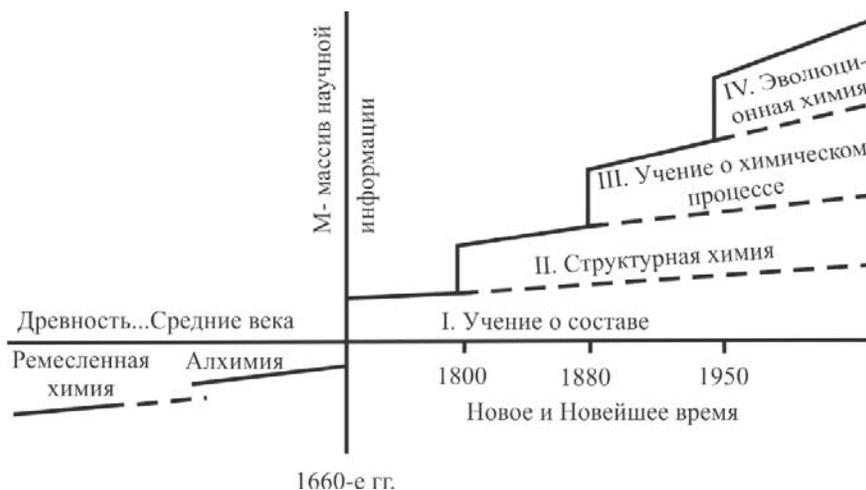


Рис. 2. Иерархия уровней химического знания, или концептуальные системы химии [5]

свойств любой молекулы со свойствами образующих ее атомов. Положительный эффект объединения проявляется даже при образовании системы из относительно однородных системных единиц. Примером такого кооперативного эффекта может служить высокая реакционная способность молекул гемоглобина, состоящих из четырех пептидных цепей, имеющих глобулярную конфигурацию. Скорость связывания молекул кислорода глобулами в составе такого тетрамера намного превышает скорость его связывания отдельными глобулами.

Показав подчинение химических систем общим принципам организации систем, необходимо далее проиллюстрировать на конкретных примерах наличие у химических объектов таких общих системных свойств, как способность к самоорганизации, саморегуляции и эволюционному развитию. Проявление этих свойств обусловлено большим внутренним разнообразием элементов систем и существованием механизмов обратной связи. Для химических систем проявление вну-

треннего разнообразия заключается в разнообразии химических элементов, молекул и надмолекулярных структур. При этом, как и в других природных системах, это разнообразие является избыточным. Так, даже одинаковые атомы в кристаллической решетке обладают функциональным разнообразием, обусловленным их различным расположением в узлах. Разнообразие химических элементов существенно повышается из-за наличия изотопов, а разнообразие молекул – за счет существования изомеров. Кроме того, вещества, обладающие одним и тем же элементарным составом, могут образовывать различные кристаллические структуры (таким наиболее известным примером является аллотропия углерода, проявляющаяся в существовании алмаза и графита). При всем этом число вариантов организации жестко лимитировано, что приводит к существованию структурных аналогий и гомологий: гомологические ряды органических молекул, спиральные структуры биополимеров (полисахаридов, полипептидов, полинуклеотидов), на-

личие всего семи кристаллографических симметричных систем для более чем трех тысяч известных минералов. При этом различные по химическому составу минералы часто образуют одинаковые кристаллические структуры, что описывается как изоморфизм. Все приведенные примеры являются проявлением еще одного общего принципа – так называемого «принципа молекулярной экономии».

Вторым условием для протекания процессов саморегуляции и саморазвития является наличие в системе механизмов обратной связи, которые обеспечивают изменение состояния системы, являющееся реакцией на внешнее воздействие [1]. При отрицательной обратной связи направление изменения управляющего каким-либо параметром системы воздействия не совпадает с направлением изменения этого результирующего параметра, вызванного изменением внешней среды. Примером могут служить буферные системы, где управляющим воздействием является скорость диссоциации слабой кислоты, а ответной реакцией является концентрация ионов водорода. Такой же механизм лежит в основе поддержания химического равновесия во всех обратимых реакциях. Этот принцип более известен как принцип Ле-Шателье – Брауна, и он соблюдается в работе всех природных систем. При положительной обратной связи направление изменения управляющего каким-либо параметром системы воздействия совпадает с направлением изменения этого результирующего параметра, вызванного изменением внешней среды. В химии такое явление называется автокатализом, когда скорость образо-

вания вещества возрастает с увеличением его концентрации. Положительная обратная связь обычно приводит к неустойчивым состояниям системы и началу ее самоорганизации с целью противостоять тенденции разрушения средой. Таким образом, начало самоорганизации связано с усилением действия механизмов положительной обратной связи, в результате чего в системе происходит усиление и накопление флуктуаций, ведущее к ее качественной перестройке [11; 12]. При этом необходимо отметить, что в природе самоорганизация наблюдается только в так называемых открытых диссипативных системах, существование которых поддерживается постоянным обменом со средой веществом или энергией, или и тем и другим одновременно [6]. В химии же явление самоорганизации может также наблюдаться в замкнутых системах в самом начале реакционного процесса, когда система далека от равновесия. Если такая система является бистабильной, т. е. имеет два разных устойчивых стационарных состояния, то при добавлении к ней соединения, по-разному влияющего на два пути достижения стационарных состояний, возможно возникновение колебаний. Другим условием возникновения химических колебаний является такая обратная связь, когда продукт одной из стадий в реакционной цепи должен оказывать влияние на скорость собственного образования. Такие реакции были изучены в 50-е годы XX в. советскими учеными Б.П. Белоусовым и А.М. Жаботинским. Внешне колебательный процесс проявляется в периодическом изменении цвета раствора, что объясняется периодическими изменениями

концентраций промежуточных продуктов.

При изучении явления самоорганизации необходимо обратить внимание учащихся на такое условие, как критичность новых элементов. Если скорость появления новых элементов будет ниже скорости исчезновения старых, система может остаться в исходном диссипативном состоянии.

Эволюционные процессы, в отличие от процессов самоорганизации, являются необратимыми и характеризуются единой генеральной линией развития для каждого класса объектов. Так, эволюция химических систем, начавшаяся с эволюции химических элементов во Вселенной, представляла собой усложнение электронной структуры путем последовательного увеличения на единицу числа протонов ядра с соответствующим заполнением и наращиванием электронных оболочек атомов. Первыми химическими элементами были водород и гелий, образовавшиеся путем термоядерного синтеза в эпоху первичной рекомбинации, через 300–400 тысяч лет после Большого Взрыва [3; 4]. Через миллионы лет из протозвездного вещества, содержащего эти элементы, сформировались звезды первого поколения, в недрах которых в результате вторичного звездного нуклеосинтеза образовались новые химические элементы: углерод, кислород, азот и др., вплоть до железа и никеля, а через миллиарды и более лет образовались звезды второго поколения и начали возникать «тяжелые элементы» в звездах типа «красных гигантов» и при взрыве сверхновых. Большинство изотопов этих элементов могло образоваться за счет захвата нейтронов в процессах,

идущих в недрах звезд, а часть изотопов образовывалась при коллапсе звезды под влиянием мощного излучения нейтрино.

Эволюция вещества нашей планеты происходила путем направленного распределения химических элементов в теле планеты и отбора химических элементов для образования органических молекул. Среди химических элементов земной коры почти половину (49,13 %) составляет кислород, на втором месте находится кремний (26 %). Содержание остальных, характерных для земной коры элементов выражается намного меньшими показателями (алюминий – 7,45 %; железо – 4,2 %; кальций – 3,25 %; натрий – 2,4 %; калий – 2,35 % и магний – 2,35 %). При этом наблюдается четкая дифференциация вещества по отдельным зонам. В пределах земной коры наблюдается дифференциация вещества между верхним, гранитным, слоем и нижним, базальтовым. Граниты лидируют по содержанию кислорода и кремния, а базальты – по содержанию железа. В общем же лидирующими элементами земной коры являются кислород и кремний, образующие специфическую структуру, «кислородно-кремниевую сеть» – своеобразный «скелет» земной коры. Ядро нашей планеты содержит, в основном, железо, никель и серу.

Принципиальной особенностью химической эволюции является различный принцип отбора химических элементов при образовании вещества планеты и живой материи. Например, если содержание в земной коре так называемых органогенов (элементов, входящих в состав биомолекул) составляет десятые и сотые доли процента, то в живых организмах эти

элементы (водород, углерод, фосфор, азот, сера, а также кислород) являются основными, и их общая весовая доля в живой материи составляет 97,4 %. Примерно 1,6 % составляет общая весовая доля еще 11-ти элементов, которые принимают участие в различных физиологических процессах, и 1 % приходится на долю 20-ти элементов, характерных для отдельных специфических биосистем.

Дальнейшая эволюция геосферы была тесно связана с эволюцией биосферы. Появление биогенного кислорода в нижнем протерозое (2,6–1,9 млрд лет назад) вызвало окисление газов первичной атмосферы и изменение ее газового состава, а также изменение минерального состава литосферы. Если в первичной литосфере минералы находились в виде сульфидов (что было обусловлено восстановительным характером атмосферы и содержанием в ней больших количеств сероводорода), то для протерозоя характерны кислородсодержащие соли – сульфаты и карбонаты. В нижнем палеозое (570 млн лет назад) расцвет морских беспозвоночных животных, строящих свои наружные скелеты из извести, фосфора и кремния, привел к образованию донных отложений, которые стали компонентом буферной системы Мирового океана.

Наряду с изучением геохимической эволюции, химической наукой рассматриваются процессы самоорганизации и саморазвития химических систем, ведущие к возникновению более сложных и высокоорганизованных молекул, из которых могли образоваться первые одноклеточные организмы. Эти проблемы решаются эволюционной химией, которую можно назвать «пред-

биологией», ключевым положением которой является тезис о закономерности возникновения живого как итога развития геохимического круговорота Земли. Можно заметить, что в ходе такой химической эволюции, по аналогии с биологической эволюцией, происходит «химический естественный отбор» веществ. Прежде всего он проявляется в отборе химических элементов, входящих в состав живых организмов. Из 118 элементов основу живого составляют только шесть: углерод, водород, кислород, азот, фосфор и сера. Отбор этих шести так называемых органогенов обусловлен их способностью образовывать прочные ковалентные связи, причем из всех элементов, способных к образованию таких связей, органогены являются самыми легкими. Важной особенностью этих элементов является также способность образовывать кратные связи, что облегчает перестройку молекул, а также способность атомов углерода образовывать цепочечные или кольцевые структуры, выполняющие роль углеродных скелетов органических молекул. Все органогены могут соединяться друг с другом и с другими элементами в различных комбинациях, что обеспечивает огромное разнообразие органических молекул как по составу, так и по конфигурации. Атомы кислорода и водорода, кроме того, обеспечивают проявление молекулами окислительных и восстановительных свойств, а атомы фосфора и серы могут образовывать особо энергоемкие связи, называемые макроэргическими, что играет ключевую роль в процессах трансформации энергии в живой природе.

Наряду с направленным отбором химических элементов происходил

и дальнейший отбор химических соединений. Подавляющее большинство известных химических соединений относится к органическим веществам, причем очень малая их часть входит в состав живых организмов.

Механизм хемогенеза современная химия рассматривает в рамках концепции о ведущей роли в отборе процессов катализа. В ходе самопроизвольных автокаталитических реакций, протекающих в неживой природе, отбирались наиболее эффективные катализаторы, а также молекулы, структура которых способствовала повышению активности катализаторов или увеличению избирательности их действия. Такой отбор становился возможным, поскольку продукты автокаталитической реакции влияют на ее скорость и даже на возможность протекания. Таким образом, в ходе химической эволюции происходило саморазвитие каталитических систем, итогом которого могло стать использование молекул нуклеиновых кислот как в качестве носителей информации, так и одновременно в качестве катализаторов процессов самопроизводства.

В рамках же общей теории систем химическую эволюцию можно представить как последовательность актов самоорганизации, в которой каждый акт представляет собой выход из кризисного неустойчивого состояния, возникшего в результате временного изменения внутреннего состояния, например, появления нового вида молекул.

Изучение механизмов самоорганизации также неразрывно связано с понятиями симметрии и асимметрии. Если симметрия в широком смысле отображает порядок, устойчивость,

равновесное состояние, а асимметрия связывается в нашем понимании с нарушением порядка, устойчивости и равновесия, то с точки зрения теории самоорганизации логичным выводом из сравнения этих понятий будет вывод о том, что асимметрия может рассматриваться как источник развития, эволюции, образования нового. Действительно, на всех этапах эволюции живой и неживой природы мы наблюдаем возникновение асимметрии. Уже само возникновение нашей Вселенной рассматривается как нарушение симметрии исходного «ложного» вакуума, и все дальнейшее развитие проходило через стадии нарушения симметрии. Так, вся эволюция вещества Вселенной представляется как последовательность спонтанных нарушений симметрии – между различными классами элементарных частиц, веществом и антивеществом, различными видами фундаментальных взаимодействий и т. д. Для процессов хемогенеза и биогенеза ключевым является нарушение зеркальной симметрии органических молекул. Причиной возникновения такой асимметрии, называемой хиральностью, могли быть различные физические факторы. В неживой природе хиральные молекулы встречаются как в «правом», так и в «левом» варианте, т. е. они хирально нечистые. В живых организмах молекулы могут быть только одной определенной ориентации. Например, молекулы ДНК образуют спирали правого типа, все биогенные аминокислоты являются левовращающими, а глюкоза и виннокаменная кислота находятся в правовращающей форме. Отбор таких определенных форм связан с эволюцией соответствующих каталитических

систем, и с современной точки зрения именно возникновение способности синтезировать хирально чистые молекулы провело биохимическую границу между живыми и неживыми системами в ходе хемогенеза.

Таким образом, изучение химической картины мира с привлечением основных понятий и положений общей теории систем позволяет выявить общие закономерности строения, организации, функционирования и саморазвития всех природных систем, обеспечивает логическую связь как между отдельными разделами курса ЕНКМ, так и между отдельными дисциплинами ООП ВПО на базе общего методологического подхода.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гераскина Г.В., Раткевич Е.Ю. Опыт изучения проблемы саморегуляции природных систем в вузовских курсах естествознания. 55-ая ВНПК химиков с международным участием по актуальным проблемам химического и естественнонаучного образования. СПб., 2008. 363 с.
2. Гераскина Г.В., Раткевич Е.Ю. Особенности изучения биологической картины мира в курсе «Концепции современного естествознания». Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» [Сайт]. 2014. № 1. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/530>. (дата обращения: 07.03.2015).
3. Горшков В.К., Мансуров Г.Н. Мультиселенная и антропный принцип // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» [Сайт]. М., 2013. № 2. URL: <http://www.evestnik-mgou.ru/Articles/View/327>. (дата обращения: 07.03.2015)
4. Горшков В.К., Мансуров Г.Н. Теория инфляции. Стрела времени. Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» [Сайт]. 2012 № 1. URL: <http://evestnik-mgou.ru/Articles/View/166> (дата обращения: 07.03.2015).
5. Кузнецов В.И. Общая химия. Тенденция развития: [Науч.-попул.]. М., 1989. 288 с.
6. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. М., 1994. 268 с.
7. Раткевич Е.Ю., Гераскина Г.В. О некоторых принципах системного подхода в химико-педагогическом образовании. 60-я ВНПК химиков с международным участием по актуальным проблемам химического и экологического образования, СПб., 2013. 515 с.
8. Рузавин Г.И. Системный подход и единство научного знания // Единство научного знания. М., 1988. С. 237–252.
9. Садовский В.Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития // Системные исследования: Методологические проблемы. М., 1979. С. 29–54.
10. Хайлов К.М. Иерархия живых и биокостных систем и ее отражение в знании // Системные исследования: Методологические проблемы. М., 1982. С. 320–338.
11. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам. М., 1991. С. 28–29.
12. Хакен Г. Синергетика. М., 1985. 424 с.

УДК 372.888.1

Дементьева А.П.*Московский педагогический государственный университет***СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА
В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Аннотация. Статья посвящена вопросу содержания обучения грамматике в социокультурном иноязычном образовании. Автором раскрывается понятие грамматической компетенции как цели обучения иноязычной грамматике. Достаточно подробно автором изложены компоненты содержания обучения грамматике в языковом вузе с опорой на социокультурный подход. В статье указывается, что все компоненты содержания направлены на соизучение языка и культуры. В статье подчеркивается, что представленное содержание обучения иноязычной грамматике обеспечивают основу для достижения конкретных целей обучения. Автор описывает принципы отбора содержания обучения иноязычной грамматике.

Ключевые слова: социокультурное иноязычное образование, грамматическая компетенция, содержание обучения, компоненты содержания, критерии отбора содержания обучения.

A. Dementieva*Moscow State Pedagogical University***THE CONTENT OF TEACHING FRENCH GRAMMAR
IN SOCIOCULTURAL FOREIGN EDUCATION**

Abstract. The paper deals with the content of teaching foreign grammar in sociocultural foreign education. The article highlights the notion of grammatical competence as the goal of grammar acquisition. The author of the article examines key components of the content of teaching grammar at linguistic universities. The article states that all the components of the content are aimed at co-learning of language and culture. The article stresses the fact that the current content of teaching foreign grammar is aimed at the achievement of learning goals. The article also reveals the principles of selecting the content of teaching foreign grammar.

Key words: sociocultural foreign education, grammatical competence, components of teaching, criteria for educational content selection.

С начала 90-х годов изменяется социокультурный контекст изучения языков международного общения (английского, французского, немецкого), что обусловило изменения и в содержании обучения иностранным языкам.

Ориентация на межкультурную коммуникацию, рост международных контактов, расширение образовательных программ по ИЯ (обмен студентов и т. д.) и пр. выделяют особую роль в подготовке высококвалифицированных учителей иностранного языка, которые способны принимать активное

участие в межкультурной коммуникации.

По мнению О.А. Леонтович, межкультурная коммуникация включает в себя как минимум три вида компетенций: языковую, коммуникативную и культурную компетенции [4]. Очевидно, что языковая компетенция выходит далеко за рамки овладения правилами пользования языком. Она предполагает расширение собственной концептосферы и модификацию картины мира на основе межкультурного опыта [2, с. 80].

Проанализировав работы Д. Хаймса (1984), С. Савиньон, М. Канале, М. Свейн, В. Цетлин (1955), С.Ф. Шатилова (1986), В.В. Сафоновой, И.Л. Бим, Ю.А. Ситнова, мы делаем вывод о том, что грамматическая компетенция является частью языковой компетенции и входит в состав коммуникативной компетенции в профессиональной компетенции будущего преподавателя иностранного языка. Грамматическая компетенция неразрывно связана с межкультурной коммуникацией, ведь без знания грамматики невозможно решать коммуникативные задачи на иностранном языке. Мы рассматриваем грамматическую компетенцию как цель обучения иноязычной грамматике. Грамматическую компетенцию трактуют как способность обучаемых пользоваться иноязычными грамматическими знаниями, навыками и умениями в процессе коммуникации на изучаемом иностранном языке в целях восприятия и продуцирования иноязычной речи адекватно ситуации речевого общения [5, с. 42–43].

Приступая к обучению грамматике французского языка, мы должны ответить на вопрос о том, что включить

в содержание процесса обучения. Исследованию категории содержания посвятили свои работы многие ученые (И.Л. Бим 2002, 2005; Е.М. Верещагин 1988; Н.Д. Гальскова 2000; В.В. Краевский, И.Я. Лернер, А.А. Миролубов 1981; Г.В.Рогова 1988; Ф.М. Рабинович 1991; С.Ф. Шатилов 1986; А.Н. Щукин 2004, 2007). В настоящем исследовании мы принимаем за основу концепцию содержания обучения, предложенную И.Л. Бим, и выделяем материальный, идеальный, процессуально-деятельностный и мотивационный (ценностно-ориентационный) аспекты в содержании грамматической компетенции в языковом вузе.

Материальный аспект содержания включает языковой и речевой материал, различные тексты, наполненные социокультурным содержанием (художественная литература, пресса, учебные разговорные тексты (аутентичные тексты-высказывания носителей языка).

В *идеальный аспект* входят темы общения, предметы речи, ситуации общения.

Процессуально-деятельностный аспект представлен речевыми действиями (навыками), компенсаторными и учебными умениями.

Мотивационный аспект связан с формированием интереса к иноязычной грамматике, развитием мотивации к овладению иноязычной речью, развитием учебной мотивации.

Ценностно-ориентационный аспект формирует способности студента к нравственной ориентации в окружающей поликультурной действительности.

Представленное содержание обучения иноязычной грамматике призвано способствовать достижению коммуни-

кативных, личностно формирующих и профессионально-ориентированных целей иноязычного образования, которые направлены на осуществление стратегической цели – личность учащегося, развитие его нравственных качеств и способностей к иноязычной грамматике и учебной деятельности. Так, материальный и идеальный компоненты содержания создают основу для реализации профессионально-ориентированных целей. Процессуально-деятельностный компонент содержания обеспечивает основу для реализации коммуникативных целей, а именно: с помощью сформированных навыков и умений возможен процесс общения на ИЯ. Мотивационный (ценностно-ориентационный) компонент направлен на реализацию личностно формирующих целей.

В практике обучения студентов языковых вузов материальный аспект содержания обучения грамматике французского языка представлен в основном языковым и речевым материалом, который подается в отрыве от реальной коммуникации, не рассматривает данный материал в реальных ситуациях общения, в речевых актах коммуникации с учетом национально-культурной специфики речевого общения. Проведенный анализ учебной литературы показал, что предъявляемый грамматический материал зачастую не учитывает коммуникативные ценности французов и русских, не позволяет сопоставлять и выявлять специфику французских высказываний по сравнению с русскими. Мы предлагаем дополнить материальный аспект содержания, включив в него грамматические темы, отражающие специфику грамматических явлений

и коррелирующие с культурными ценностями, наполнить тексты социокультурным содержанием.

В плане идеального аспекта наш анализ показал, что в учебниках отсутствуют материалы о франкоязычных странах, об имеющихся социокультурных отличиях этих стран. Они воспринимаются сквозь призму Франции, а не в контексте их собственного исторического развития. Мы предлагаем разнообразить ситуации общения, используя конкретный грамматический материал, наполнить темы общения социокультурной информацией о франкоязычных странах, которая отражает коммуникативные ценности, характерные не только для метропольного варианта, но и для Бельгии, Швейцарии, Канады. Мы полагаем, что знания о том, как грамматически верно выстроить свои коммуникативные намерения с учетом специфики культуры франкоязычных стран, должны также быть включены в содержание обучения. Они послужат студентам опорой, на которой может строиться общение, варьируемое с учетом особенностей культуры своего собеседника.

Рассмотрим подробнее наполнение перечисленных компонентов содержания обучения грамматике.

I. В рамках нашего исследования методика строится на обучении грамматического выражения категории вежливости во французском языке. Категория вежливости является инструментом, с помощью которого может быть осуществлен диалог культур в межкультурной коммуникации. Следовательно, студентам необходимо владеть грамматической компетенцией, чтобы знать, какими средствами языка этот инструмент (вежливость)

выражается, а именно: наклонения глагола (Conditionnel, Subjonctif), модальные глаголы, вопросительные предложения (порядок слов). Во всех случаях французские реплики проявляют специфику по сравнению с русскими. Языковой грамматический материал отражает специфику грамматических явлений и коррелирует с культурными ценностями.

Приведем примеры грамматических конструкций, которые являются средством выражения коммуникативной категории вежливости. Так, при выражении просьбы по-французски предпочтительнее использовать косвенный способ или модальные глаголы в Conditionnel présent, инверсия в вопросительном предложении: *Vous avez l'heure?* – У Вас есть часы? Скажите, пожалуйста, который час? [1, с. 662], *Pourriez-vous me renseigner?*, *Voulez-vous me faire un grand plaisir?* *Permettez-moi, au lieu de votre manteau, de placer sur vos épaules une pèlerine qui m'appartient...* (Maurois). В русском языке «императивное высказывание, ядром которого является повелительное наклонение глагола – наиболее частотное воплощение просьбы» [7, с. 204]: – *Дай(-те), Наниши(-те), посмотрите, пожалуйста.* Сравним два предложения: *Veux-tu fermer la fenêtre?* – **Не мог бы ты закрыть окно!** Мы видим, что французская фраза, актуализирует субъективную и волитивную модальность, относящуюся к собеседнику («хотите вы», «тебе было бы неприятно»), тогда как русская – алетическую модальность, которая ограничивается личностью данного человека и отражает физическую способность собеседника («не мог бы ты»). Примеры показывают, что гово-

рящий по-французски в большей степени учитывает интерперсональные, социальные отношения и характеристики людей. Как отмечает В.Г. Так, общение на французском языке характеризуется более дистантной психологической проксемикой. Для русского коммуникативного поведения характерна большая контактность.

В ходе анализа методической литературы нами были определены необходимые *критерии отбора* активного и пассивного грамматического материала: критерий образцовости, критерий продуктивности, критерий частотности, критерий тематичности, критерий сочетаемости.

II. Следующим компонентом содержания обучения грамматике является текст. Национально-культурный аспект текста, стилистическое, жанровое и ситуативное разнообразие текстов служит основой для формирования у студентов грамматической компетенции (ГК). Текст выступает в обучении грамматике как объект для распознавания зрительно (чтение) и на слух (аудирование) и как продукт речепорождения (говорение, письмо). Он структурируется на основе лексической, фонетической, грамматической, графической сторон речи.

Учитывая многообразие текстов и заключенной в них иноязычной культуры, необходимо определить принципы отбора текстового материала. Изучение методической литературы (Л.К. Мазунова, И.Л. Бим, В.В. Сафонова, М.Л. Вайсбурд, Е.А. Колесникова) позволило нам выделить следующие принципы отбора текстов:

1) *принцип информативности*, который обусловлен наличием в тексте новой, интересной и ценной для

учащихся информации. Студентам предлагаются аудиотексты, в которых происходит чередование высоко- и низкоинформационных элементов, что позволяет избегать информационных перегрузки, равномерно распределять новую информацию в тексте;

2) *принцип социокультурной адекватности дискурса*: текстовый массив в нашем пособии покрывает социокультурное содержание обучения иноязычной грамматике, распределенное по пяти основным сферам общения: 1) социально-бытовая; 2) общественно-политическая; 3) научно-профессиональная; 4) художественно-эстетическая; 5) публицистическая. Например, в теме «Стереотипы» помещены газетные статьи «Les clichés sur les Français sont-ils vrais?», «Canadiens et Français sont-ils si différents?», «Le portrait type du belge (vu par les français)», в теме «Путешествия» – «10 choses qui frappent les Français qui arrivent en Belgique»; научно-профессиональные тексты: «La grammaire est la clarté de la pensée», «Les nouvelles technologies, ennemies du bon français?», а также художественные тексты, различные интервью, меню, рецепты, пословицы.

В использованных нами художественных текстах важно отметить их культурный потенциал. Использование в обучении художественного текста как факта культуры и как основы для развития умения вести диалог культур служит настоящим средством развития умения вести реальный диалог культур. Мы считаем, что в процессе обучения грамматике важно учитывать, что текст – это еще и речевой образец, который можно использовать в речевых ситуациях. Например, работая с аутентичным текстом, студенты

находят изучаемое грамматическое явление, знакомятся с контекстом его употребления и, отталкиваясь от текста, моделируют собственное высказывание в конкретной ситуации речевого общения. Таким образом, это помогает введению и закреплению языкового материала, отработке грамматических навыков и грамматических умений.

Аудиотексты (подкасты) предназначены для аудирования, они рассматриваются как образец определенного рода устного высказывания и как источник языкового материала. Звучащие диалоги целесообразно использовать в первую очередь для обучения умению вести беседу на основании пройденного грамматического материала. Например, это интервью Эрик Орсенна «L'importance de la langue écrite», Мишеля Серра «Les langues de communication» и т. д., различные диалоги, песни, в которых используется исследуемый нами грамматический материал Subjonctif, Conditionnel, модальные глаголы, вопросительные конструкции;

3) *принцип жанрово-стилевого разнообразия текстового дискурса*, согласно которому важно владеть основными типами текстов, механизмом жанрово-стилевого переключения с одного регистра на другой, что дает возможность показать разнообразные выразительные средства французского языка. По жанру аудио- и видеоматериалы представляют собой в нашем пособии отрывки из художественных фильмов, видеоклипы, песни, новостные сюжеты, фрагменты ток-шоу. Эффективность использования видеоматериалов определяется тем, что они «представляют собой образцы аутентичного языкового со-

общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным» [3, с. 192];

4) *принцип аутентичности* – требование, согласно которому авторы текстов учебно-образовательного курса являются носителями французского языка и франкофонной культуры. Это требование мы распространяем и на задания, которые выполняются на основе аутентичных текстов. При выполнении аутентичного задания обучающиеся должны выполнять те же коммуникативно-когнитивные функции, которые бы они выполняли в аналогичной ситуации в реальной жизни [6, с. 199];

5) *принцип ситуативности*, согласно которому тексты выбраны нами в соответствии с аутентичными ситуациями общения;

6) *принцип познавательного и ценностно-ориентационного потенциала*: используемые нами тексты и аудиотексты способствуют социокультурному развитию личности студента, познанию мира и развитию умений в нем ориентироваться, побуждают к размышлениям и сопереживанию, к принятию решений.

III. Темы, речевые ситуации, сферы общения.

Текст соотносится с темой и сферой общения, благодаря своему экстралингвистическому содержанию он также задает и отражает конкретные ситуации общения. В нашем исследовании тексты охватывают следующие темы: стереотипы, изучение французского языка в мире, путешествия, гастрономия, пресса, искусство.

Высказывания, которые формируют студенты, реализуется в определенной речевой ситуации. Мы определили следующие ситуации общения: в ресторане, в музее, на концерте, в кинотеатре, на учебно-научной конференции, интервью, в гостинице, ток-шоу. С их помощью отрабатываются грамматические темы, например, запрос и выражение мнения по поводу стереотипов между культурами, выражение уверенности или сомнения (употребление глаголов в Subjonctif или Indicatif), сценарий (студент играет роль посетителя ресторана, заказывающего ужин, приглашает своих близких в ресторан (выражение просьбы, приглашения), в гостинице (выражение совета), роль зрителя в ситуации просмотра кинофильма (выражение гипотезы, условия, чувств)). В ходе работы студенты заполняют портфолио. Портфолио включает отрывки из статей, репортажи, занимательные факты по теме, собственные эссе, в которых употребляется тематическая лексика и грамматика урока. Данная работа, на наш взгляд, повысит эффективность закрепления материала, а также увеличит мотивацию к изучению ИЯ.

Социокультурная ситуация общения обуславливает использование коммуникативных стратегий. Если студент знает стратегии, которые характерны для французской культуры, он моделирует свои высказывания, учитывая коммуникативный контекст данной ситуации и свое коммуникативное намерение.

IV. Навыки и умения.

Одной из составляющих грамматической компетенции являются грамматические навыки как важнейшие компоненты речевых умений говоре-

ния, аудирования, чтения и письма. Грамматические навыки и умения формируются довольно длительное время и только в комплексе с усвоением фонетического и лексического материала.

Мы полагаем, что при формировании грамматической компетенции в свете социокультурного подхода следует формировать следующие навыки и умения. Продуктивные навыки: образовывать грамматические формы и конструкции; выбирать и употреблять грамматические конструкции в зависимости от ситуации общения; использовать коммуникативные стратегии вежливости, обрамляя их в подходящую и уместную ситуации общения грамматическую форму; моделировать высказывания, учитывая коммуникативный контекст данной ситуации и свое коммуникативное намерение. Рецептивные навыки: узнавать из речевого потока грамматические конструкции и выражаемые ими коммуникативные стратегии говорящего; дифференцировать и идентифицировать грамматические явления по формальным признакам и строевым словам; адекватно реагировать и воспринимать коммуникативные стратегии собеседника с последующей ответной реакцией. Умения: употреблять изучаемые грамматические явления в своих высказываниях в соответствии с нормами французского языка; анализировать факты культуры для лучшего понимания социокультурной среды иноязычного сообщества; использовать разные коммуникативные стратегии вежливости; учитывать направленность коммуникативных действий, которые обусловлены социально-культурными параметрами: типом социальных отношений и доминирующими культурными ценностями.

Обобщая вышесказанное о содержании обучения грамматике в социокультурном иноязычном образовании в языковом вузе, можно сделать следующие выводы: выделенные аспекты содержания обучения грамматике способствуют формированию грамматической компетенции; рассмотренные нами компоненты содержания направлены на соизучение языка и культуры, на получение знаний о том, как грамматически верно выстроить свои коммуникативные намерения с учетом специфики культуры франкоязычных стран.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М., 2004. 862 с.
2. Грищенко В.Д. Аспекты содержания обучения межкультурной коммуникации в языковом вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 2. С. 79–84.
3. Комарова Ю.А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в старшей школе // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Модернизация общего образования. СПб., 2006. С. 188–203.
4. Леонтович О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: Учеб. пособие. Волгоград, 2003. 399 с.
5. Стрелкова С.Ю. От грамматико-переводного метода к дискурсивной грамматике: Монография. Архангельск, 2009. 192 с.
6. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: Учеб. пособие. М., 2013. 264 с.
7. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М., 1998. 290 с.

УДК 371.693

Ким В.С.*Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)***ПОДАВЛЕНИЕ ПИСЬМЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Аннотация. Рассматривается проблема подавления, то есть ограничения сферы применения письменной речи как на этапе создания письменных текстов, так и на этапе их чтения. Показано, что письменность обладает слабыми выразительными средствами на уровне владения ею основной массой пользователей. В статье показано, что наблюдаются процессы подавления письменности, связанные с развитием информационных и телекоммуникационных технологий, в частности, обучаемые избегают рукописного создания текста, предпочитая использование мобильных устройств для фотографирования или аудио- и видеозаписи. Делается вывод о необходимости разработки методов преподавания в виртуальном мире.

Ключевые слова: письменность, орфография, рукописный текст, инфографика.

V. Kim*Far Eastern Federal University, Vladivostok***SUPPRESSION OF WRITING IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

Abstract. The article studies the problem of suppression, that is: restrictions of written language scope, both at the stage of written texts creation and at the stage of their reading. It is shown that writing possesses weak expressive means at the stage of being mastered by the majority of users. Various processes of suppression of writing connected with the development of information and telecommunication technologies are observed. In particular, students avoid creating a hand-written text, preferring the use of mobile devices for photography or audio- and videos. The author comes to the conclusion about the need of developing methods of virtual teaching.

Key words: writing, spelling, penscript, infographics.

Письменность, бесспорно, имеет огромное значение в жизни общества и, в частности, в образовательном процессе. Ниже мы покажем, что наблюдаются процессы сокращения сферы применения письменности. В такой ситуации следует ожидать значительных изменений в образовательном процессе. Возникает проблема, обусловленная противоречием между требованием повышения эффективности обработки информации в условиях виртуализации социальных процессов и несоответствием письмен-

ной речи как средства обработки информации этим требованиям.

При изучении роли письменности и возможных последствий ее подавления нам необходимо ответить на пять вопросов:

- 1) Какие функции выполняет письменность?
- 2) Хорошо ли письменность выполняет свои функции?
- 3) Можно ли заменить письменность?
- 4) Исчезает ли письменность?
- 5) Что делать в ситуации подавленной письменности?

Рассмотрим возможные ответы на эти вопросы.

1) Какие функции выполняет письменность? Самая очевидная функция – сохранение устной речи с целью передачи ее во времени и в пространстве. Другой важной функцией письменности является обработка информации – структурирование, упорядочение, размножение, свертывание, перекодирование. Кроме того, следует отметить, что письменные тексты легко допускают повторное прочтение.

Известно также, что письменность влияет на развитие личности. Процесс письма является далеко не простым психологическим актом. Для того чтобы учащийся мог научиться писать, он должен хорошо различать диктуемые звуки речи и сохранять их порядок, соотносить звук с соответствующей буквой, хорошо усвоить написание букв, не смешивая близкие по начертанию, и выработать твердые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения. В процессе овладения письмом участвует множество психологических операций [4]. Эти психологические операции влияют на развитие каких-то других качеств личности. Если письменность исчезнет, то и развиваемые ею качества также исчезнут, либо ослабнут. Человек станет другим. Отличаются ли по мощи интеллекта люди дописьменной и письменной эпох? Вероятнее всего – нет. Но мыслительные процессы у них должны протекать, видимо, по-разному.

2) Хорошо ли письменность выполняет свои функции? Проблема адекватного отображения устной речи с помощью письменной заключается в том, что устная речь содержит несколько важных информационных

слоев – семантический, интонационный и эмоциональный. Если с отображением семантики письменная речь еще справляется, то с передачей интонаций и эмоций имеются значительные проблемы.

В этой связи Н.С. Валгина отмечает, что для передачи оттенков смысла и интонации, ритма и стиля служит пунктуационная система русского языка как мощное смысловое и стилистическое средство [3]. В качестве примера Н.С. Валгина ссылается на стихотворения А. Блока. Очевидно, что подобным умением передавать содержание интонационного и эмоционального слоев обладает ничтожное меньшинство населения. С точки зрения подавляющего большинства, не обладающего таким мастерством, письменная речь практически неспособна передавать эмоции. «Смайлики» являются лишь очень грубым и приблизительным методом отражением эмоций в письменном тексте. Хотя сам факт их появления в Интернет-текстах весьма симптоматичен – людям явно не хватает выразительных возможностей письменности на их уровне владения ею.

Даже поверхностный анализ Интернет-контента однозначно свидетельствует о стремительном переходе информационных массивов от текста к визуальности. В настоящее время для визуализации информации появился специальный термин – «Инфографика» [11].

По существу инфографика как средство «интеллектуального сжатия» информации начала применяться уже давно. Например, в 1854 г. в центральном лондонском районе Soho, около Golden Square разразилась вспышка холеры. Лондонский врач John Snow

нанес на карту Лондона очаги заболевания холерой. Это позволило ему легко обнаружить источник заражения на Broad Street [7]. Обнаружить очаг заразы из письменных текстов было очень трудно, а визуализация той же самой информации позволила быстро и легко получить убедительный ответ.

С другой стороны, текстовая и аудиовизуальная информации неравноценны. Хорошо известно, что книга и ее экранизация это не одно и то же. Процесс чтения книги предполагает определенную фантазию читателя, который может, например, нафантазировать персонажей. Кино выносит функцию фантазирования персонажей вовне. Когда мы избавимся от текста – мы лишимся возможности фантазировать [9]. Лавинообразный переход пользователей на аудиокниги вызывает опасения, что эти «убийцы бумажных книг», не смогут полностью компенсировать отсутствие чтения [2].

3) Можно ли заменить письменность?

На первый взгляд это сделать легко. Развитие информационных технологий, породившее дешевые и доступные способы записи, хранения, обработки и передачи звука и изображения, должно уничтожить письменность или, как минимум, сильно ограничить сферу ее применения. Сейчас школьники предпочитают не читать книги, а слушать их аудиоверсии, смотреть фильмы. Письменность явно утрачивает свои позиции. Часто можно наблюдать как школьники и их родители, подойдя к расписанию, просто фотографируют его. Никому не хочется переписывать текст.

4) Исчезает ли письменность?

Широкое использование информационных и телекоммуникационных

технологий приводит к подавлению письменности в нашей жизни. Под давлением письменности мы имеем в виду ограничение сферы ее применения в быту, в профессиональной и учебной деятельности, а также процессы в самой письменности, вызванные подобными ограничениями.

Письменность предполагает два процесса – письмо и чтение. Что касается первого процесса – создания письменных текстов, в частности рукописных, то эффекты деградации уже наблюдаются. Так, в Чехии начали обучение детей письму только печатными буквами, а скоропись, которая господствовала в чешских школах с XIX в., стала историей. Современные дети постоянно имеют дело с компьютерными текстами, SMS-ками, а следовательно, воспринимают чистописание как что-то экзотичное. Стиль письма, которому до сих пор учила школа, большинству людей не понадобится в их жизни [2].

Еще дальше пошли японцы. Подавляющее большинство японцев никак не используют умение писать от руки в повседневной жизни. Японская нация коллективно забывает свою письменность – точнее, не письменность, а умение изображать ее на письме от руки. Япония все меньше пользуется бумажными носителями и все больше – компьютерными эквивалентами. Молодежи негде и не для чего писать от руки [10].

Наблюдения показывают, что тенденция к деградации письменной речи является устойчивой и стремится к усилению. У старшего поколения, получившего базовое образование несколько десятков лет тому назад, эта тенденция также наблюдается, правда значительно слабее.

С.М. Кузьмина отмечает процесс последовательного несоблюдения правил орфографии грамотными людьми (не говоря уже об усваивающих правила письма). Регулярное игнорирование правила – верный сигнал его бездействия и, следовательно, неблагополучия. Приводятся примеры неграмотного письма (разрушение письменности) – в «Московском комсомольце» заглавие крупными буквами: НЕРАСТРЕЛЕННАЯ ДВАЖДЫ (МК, 2002) – три ошибки в одном слове! [6].

Дефицит общей и языковой культуры проявляется также в непонимании отношений между языком и письмом, в отождествлении этих понятий или в лучшем случае – в убеждении, что между письмом и языком существует непосредственная связь. Об этом говорят требования «издать Достоевского на том языке, на котором он писал» (имеется в виду в дореформенной орфографии) [6].

Таким образом, развитие информационных технологий за последние полвека привело к появлению новых процессов и явлений в жизни общества. Некоторые из этих процессов зачастую представляются негативными или даже катастрофическими.

В сфере образования в качестве такового можно привести процесс деградации письменной речи у учащихся на всех уровнях обучения – от начальной до высшей школы.

Эксперты кафедры риторики и стилистики русского языка УрФУ проанализировали 500 работ в рамках ЕГЭ по русскому языку и пришли к выводу, что детей нужно срочно «заставлять» читать книги.

По мнению исследователей, утрата книжной культуры роковым образом

сказывается на качестве российского образования. Российская культура всегда была литературоцентрической, и нельзя так быстро от нее избавляться. Видеокультура не может заменить книгу. Снижение уровня грамотности выпускников на кафедре объясняют тем, что молодое поколение стало меньше читать. Но вины школ в этом нет, это общемировая тенденция, вызванная влиянием Интернета, средств массовой информации и рекламы [14].

Другой процесс, видимо обусловленный возрастанием скорости обмена информацией – это свертывание устной и письменной речи. Н.С. Валгина отмечает наличие процессов «свертывания» речи в современном русском языке [3]. В частности, отмечается свертывание наименований как результата активного семантико-синтаксического способа словообразования. Например: «капиталка» – «капитальный ремонт». Такая форма наименований была и ранее в русском языке («тушенка», «овсянка» и др.), однако в настоящее время подобный способ словообразования приобрел особую активность.

По всей видимости, в недалеком будущем письменность в школе будет подавлена. Как минимум, не будет письма от руки – во всяком случае, в таком количестве, в каком оно существует сейчас. Детей в школах будут преимущественно учить печатать, а не писать. Хотя развитие систем распознавания голоса, возможно, и это умение сделает ненужным.

Любые изменения в сфере практики использования письменности приводят к сложным и глубинным процессам в культурной жизни общества. В качестве примера можно привести

реформу орфографии в 1918 г. Главной отличительной особенностью реформы являлась ее скачкообразность, внезапность перехода. Поскольку страна была почти сплошь безграмотна, то последовавшая широкомасштабная ликвидации безграмотности уже в рамках новой орфографии, привела к практически полному отказу от всего массива текстов, произведенных ранее российской культурой.

Человек всегда стремится идти по пути наименьшего сопротивления. Тексты с царской орфографией трудно читаются, поэтому происходит либо переход к другому тексту в новой орфографии, либо прекращение чтения. Понятно, что при большом желании все равно старые тексты можно прочесть, но это требует соответствующего уровня мотивации.

В современной России мы наблюдаем практически полное вытеснение буквы ё. Поскольку у нас фонематический алфавит, то с утратой каждой буквы, мы утрачиваем какие-то звуки. Точность письменного отображения речи снижается. Происходит то, что можно назвать изменением кода. Под изменением кода в рамках этой статьи мы будем понимать изменение способа генерации и хранения информации. Подобное изменение кода первоначально представляется очень узкой технической задачей. Однако, поскольку это может привести к отсечению части или даже всего культурного наследия, существующего в старом коде, возникают изменения в культурной жизни общества с далеко идущими последствиями. В частности, наблюдается устойчивая тенденция к визуализации информации – замене текстов на видеоряды.

Если процессы визуализации информации будут развиваться и дальше, то возникает вопрос – насколько хорошо российская культура впишется в эту новую визуальную эпоху в рамках подавления вербальной парадигмы? Существует мнение, что для русского менталитета большое значение имеет именно текстовое основание культуры – для нас очень важно написать, проговорить что-то. Россия отличается логоцентричностью своей культуры. Те же американцы гораздо более визуальные. В еще большей степени визуальность выражена для тех, кто изначально использует иероглифическое письмо – китайцы, японцы [9].

Что служит первопричиной процессов подавления письменности? Очевидно, что в основе всего лежит лавинообразное развитие информационных и телекоммуникационных технологий, которые вызвали к жизни Интернет.

Интернет стал средой обитания виртуальных сообществ, иными словами, Интернет стал средой социализации. У современных детей процессы социализации гораздо сложнее, чем у их родителей. Там в виртуальном мире опыт родителей бесполезен.

Родители начинают бить тревогу по странному поводу – ребенка никак не выгнать на улицу поиграть. Он целыми днями сидит дома, уткнувшись в планшет. Это кажется, что он дома, а на самом деле он в другом мире, где сейчас находятся все его друзья и весь его класс.

Впервые выходя в Сеть, человек попадает в чуждую для него культурную среду, в которой происходят совершенно иные процессы социализации. Для подростков характерно нетер-

пимое отношение к культурным отличиям [13]. Личность попадает в состояние «культурного шока», который определяется тем, что вхождение в новую культуру для каждого человека является запутывающим, смущающим и дезорганизирующим переживанием [15].

В ситуации «культурного шока» сенсорные, символические, вербальные и невербальные системы, обеспечивавшие нормальную жизнь в реальном, обычном мире, отказываются адекватно работать в виртуальном мире. Подобные расстройства адаптации также нередко связываются с понятием «ситуационного расстройства» и рассматриваются как «неправильные» реакции на воздействия внешней среды.

В этой связи становится крайне важной межкультурная компетентность личности как фактор, влияющий на успешность ее адаптации в виртуальном мире. Предлагаются различные методы по преодолению «культурного шока». Например, в атрибутивном подходе используется «культурный ассимилятор», в котором моделируется встреча двух индивидов из различных культур в состоянии проблемной ситуации [12].

Интернет порождает модификацию восприятия культурного кода в том смысле, что, например, заработало ограничение «много букв» – пользователи не желают читать длинные тексты. Все меньше людей, способных долго и сосредоточенно оставаться в пределах одного длинного текста (толстой книги) [8]. Формируется новая этика общения, в частности, в Интернете можно встретить извинения по поводу выставления для прочтения слишком большого текста. Слишком длинный текст – это «неприлично».

Подобные трансформации в социальном поведении могут иметь далеко идущие последствия.

Чтение и анализ длинных текстов – это весьма трудоемкий процесс. Если человек избегает ситуаций чтения длинных текстов, то у него не сформируются соответствующие компетенции. Это означает, что, даже когда ему это очень понадобится, он не сумеет прочесть и понять длинный и сложный текст. Если, например, сложные физические и математические тексты перестанут быть доступными для восприятия и понимания, то эти науки перестанут развиваться. Поскольку это недопустимо, то «длиннотекстовые» компетенции обязательно надо будет формировать и, в первую очередь, с помощью письменности. Значит, письменность будет всегда? Или появится какой-либо иной способ хранения, передачи и восприятия сложных абстрактных понятий?

Процессы подавления письменности сложны и противоречивы. В этой связи отметим такой важнейший феномен, порожденный Интернетом, как беспрецедентный рост авторской деятельности. За всю историю человечества до начала XXI в. было ориентировочно несколько сотен миллионов авторов. Иными словами, за истекшие 5000 лет было всего 300 миллионов человек, которые создавали новые тексты. Сейчас технический доступ к Интернету имеют почти три миллиарда человек и все они не только читатели, но и авторы.

Сетевая деятельность людей это не только чтение текстов, но и их производство. Даже различные «лайки» и «перепосты» – это тоже новые тексты. Если первоначально к Интернету от-

носились как к большой библиотеке, то теперь это не так. Интернет это, прежде всего, средство связи между людьми, которые в огромном количестве сами порождают тексты.

Понятно, что качество этих текстов в основной массе очень низкое. Более или менее качественные тексты создают менее одного процента авторов. Из этого не следует вывод, что Интернет – источник некачественной информации. Нет, Интернет – источник разной информации, которой очень много. По этой причине крайне важной становится проблема фильтрации информации – проблема выделения самого нужного и интересного из огромного информационного массива.

На наш взгляд, этот взрыв письменной авторской активности является временным, неизбежно текстовые сообщения будут заменены аудио- и видеосообщениями. Уже сейчас можно наблюдать вытеснение SMS-сообщений, голосовыми сообщениями WhatsApp [16].

5) Что делать в ситуации подавленной письменности?

Виртуализация жизни общества приводит к постановке такого вопроса – какую позицию должна занять система образования? Здесь просматриваются два основных варианта: либо запретить виртуализацию, либо использовать ее.

Первый вариант, по нашему мнению не конструктивен и не реализуем в нашу информационную эпоху.

Второй вариант представляется нам более предпочтительным. На наш взгляд, следует начинать постепенный перенос учебного процесса в виртуальный мир, создавать соответству-

ющее учебно-методическое сопровождение, разрабатывать виртуальные дидактические средства [5].

Есть опасения, что информационные технологии приводят к деградации человеческой личности. Например, мы не помним телефонные номера, так как их запоминает сам телефон, значит, наша память слабеет? С другой стороны, что для нас важно – помнить много телефонных номеров или легко связаться и быстро переговорить с кем-либо? Вероятнее всего мы примиримся с ослаблением памяти ради большего удобства в осуществлении телефонной связи.

Несмотря на весь порождаемый комплекс негативных процессов, информационные технологии, разумеется, имеют множество положительных и весьма ценных качеств, благодаря чему эти технологии будут развиваться и дальше.

В сфере образования не оспаривается полезность информационных технологий. В некоторых случаях, только их применение может обеспечить эффективный процесс обучения. Например, А.А. Алмазова подчеркивает, что при обучении логопедов на дефектологическом факультете именно использование информационных технологий позволяет оптимизировать отбор содержания и способы предъявления учебного материала, разнообразить формы взаимодействия преподавателя и студента в рамках аудиторной и самостоятельной работы, выстроить четкую схему оценки результатов деятельности студентов [1].

Подытоживая все вышесказанное по поводу подавления письменности, следует отметить, что школа уделяет

большое внимание навыку, который практически не нужен большинству детей во взрослой жизни. С другой стороны, дети массово овладеют жизненно важными для них навыками, которые не преподаются в школе.

Школа ни в коем случае не должна плестись в хвосте и следовать за детьми – она должна направлять детское развитие и руководить им. Школа должна взять компьютерное воспитание в свои руки [10].

ВЫВОДЫ

1) В современном обществе происходят процессы подавления письменности и виртуализации общения людей.

2) В значительной степени возникновение этих процессов обусловлено прогрессом информационных и телекоммуникационных технологий, приводящим к виртуализации нашей жизни. Педагогической общественности необходимо готовиться к переносу учебного процесса в виртуальный мир.

3) Неизбежное ограничение сферы применения письменности вызывает кардинальную смену общеупотребительных методов кодирования информации. Это, в свою очередь, активизирует множество позитивных и негативных процессов, далекие последствия которых трудно предвидеть.

4) Педагогическая общественность должна быть готова к этому. Необходимо четко обозначить проблему, расставить ориентиры, сформулировать цели и задачи обширной и долгосрочной деятельности по разработке новых методов обучения и воспитания в условиях сильного подавления или даже отсутствия письменности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алмазова А.А. Возможности применения электронных обучающих курсов в преподавании лингводидактических дисциплин на дефектологическом факультете // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 4. С. 59–62.
2. Большаков С. Когда письменность умрет. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.echo.msk.ru/blog/urba/928881-echo/> (дата обращения: 12.09.2012).
3. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2003. 304 с.
4. Витчинкина Т.А. О необходимости профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 3. С. 113–119.
5. Ким В.С. Компьютерные игры и виртуальные миры // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2011. № 4. С. 166–172.
6. Кузьмина С.М. Активные процессы в области русского письма. Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX–XXI веков / Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН. М., 2008. С. 399–414.
7. Ларинский Н. Миф как эквивалент науки, или научное открытие в «донаучное» время». [Электронный ресурс]. URL: http://uzrf.ru/publications/publicistika/Nikolay_Larinskiy_mif-ekvivalent-nauki/ (дата обращения: 20.02.2015).
8. Мирошниченко А. Как не повредиться умом в интернете? [Электронный ресурс]. URL: <http://slon.ru/calendar/event/953821/> (дата обращения: 12.01.2015).
9. Мирошниченко А. Прощай, письменность? Инфографика как новая реальность. [Электронный ресурс]. URL:

- <http://www.aka-media.ru/foresight/847/> (дата обращения: 14.01.2015).
10. Муромська А. Школа будущего. Письменность. [Электронный ресурс]. URL: <http://liva.com.ua/writing-system.html> (дата обращения: 2.09.2014).
 11. Рудерман И. Что такое инфографика? [Электронный ресурс]. URL: <http://mediahubble.ru/blog/Dizajn/156/CHto-takoe-infografika.html> (дата обращения: 14.01.2015).
 12. Солдатова Г.У., Пантелеев А.Б. Межкультурная компетентность и адаптация в инокультурной среде: подходы и технологии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2007. № 1. С. 12–22.
 13. Сухова Е.И. Самоопределение подростка в условиях детской общественной организации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 4. С. 52–55.
 14. Ученые проанализировали сочинения уральских школьников. [Электронный ресурс]. URL: <http://litcult.ru/news2/5548> (дата обращения: 5.09.2013).
 15. Oberg K. Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 1960, 7. P. 177–182.
 16. WhatsApp [Электронный ресурс]. URL: <https://www.whatsapp.com/> (дата обращения: 12.01.2015).

УДК 376.36

Майорова Ю.А.*Московский государственный областной университет***КОМПЛЕКСНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОЛЧАЛИВОГО
ЧТЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье описаны результаты изучения молчаливого чтения у школьников третьего года обучения. Проведённое исследование позволило выявить учащихся с трудностями становления молчаливого чтения, у которых отмечались нарушения устной речи и/или особенности зрительного восприятия. Выявлена и обоснована необходимость комплексной коррекционно-развивающей методики для учащихся, испытывающих стойкие трудности формирования молчаливого чтения, эффективные направления которой позволяют не только формировать устную речь, анализ, синтез звучащей речи, визуальное восприятие, но и развивать смысловую сторону молчаливого чтения.

Ключевые слова: дислексия, чтение «про себя», молчаливое чтение, техническая и смысловая сторона чтения, зрительное (визуальное) восприятие, иконическая память, компьютерная методика.

J. Mayorova*Moscow State Regional University***COMPLEX METHOD OF TEACHING PRIMARY
SCHOOLCHILDREN WITH DYSLEXIA TO READ SILENTLY**

Abstract. The article describes the results of studying silent reading in the third grade. The study helped to identify schoolchildren with silent reading disabilities who had certain difficulties in speaking and/or visual perception. In addition, the study allowed to develop effective methods of special education for schoolchildren with persistent silent reading disabilities. The effective directions of this methodology make it possible to form not only schoolchildren's oral speech, analysis and synthesis of the spoken utterances but also to develop the meaning aspect of silent reading.

Key words: Dyslexia, silent reading, silent reading, technical and meaning aspect of reading, the semantic side of reading, visual perception, iconic memory, computer method.

Сформированность громкого и молчаливого чтения обеспечивает прочную базу для усвоения универсальных знаний, действий у обучающихся на ступни начального общего образования. Владение двумя видами чтения – это основа, которая обеспечивает обучающихся не только уме-

нием учиться, но и позволяет осознать и реализовать потребность в саморазвитии и самосовершенствовании. Научно-методическая система обучения чтению подразумевает последовательное овладение чтением вслух, которое постепенно сменяется чтением «про себя». Социально значимым является чтение «про себя» (молчали-

© Майорова Ю.А., 2015.

вое чтение) [1, с. 119], поскольку именно молчаливое чтение используют для освоения социокультурного пространства. Ведущая роль этого вида чтения обоснована тем, что сформированное молчаливое чтение протекает значительно быстрее громкого, освоив его, читающий имеет возможность получить большее количество информации, понимание которой из-за отсутствия проговаривания может быть лучше, чем при чтении вслух [1, с. 117–200].

Несмотря на то, что молчаливое чтение является максимально востребованным навыком не только в школе, но и в повседневной жизни учащегося, глубокого изучения формирования этого вида чтения никто из отечественных и зарубежных исследователей не проводил. Проблема молчаливого чтения обсуждалась в работах Л.С. Выготского [1, с. 128–134], Т.Г. Егорова [3, с. 215–226, 285–291], М.И. Омороковой, И.З. Постолюнского, И.А. Рапопорта [9, с. 10–13]. Исследования авторов посвящались формированию навыка чтения «про себя» у учащихся, не испытывающих трудности в обучении.

Доказательством возросшего за последние десятилетия интереса к нарушениям чтения (дислексии) являются многочисленные исследования, которые посвящены исключительно громкому чтению. Однако изучение чтения как одного из важнейших предметов начального обучения не должно ограничиваться изучением лишь одного вида – чтения вслух. В качестве объекта исследования также должно выступать и чтение «про себя».

Вследствие необходимости изучать процесс становления молчаливого чтения, выявлять трудности, нару-

шения формирования навыка, разрабатывать наиболее эффективные методики развития, коррекции чтения «про себя» нами была обследована выборка школьников, перешедших в третий класс, в количестве 89 учащихся. Исследование включало несколько этапов:

- на первом этапе проводилось изучение становления молчаливого чтения у обучающихся на начальной ступени общего образования (по методике О.Б. Иншаковой) [8, с. 107, 117–118, 121–125];

- на втором этапе осуществлялось тщательное обследование устной речи и особенностей визуального восприятия у учащихся с трудностями становления чтения «про себя»;

- на третьем этапе проводилась комплексная коррекционно-развивающая методика формирования молчаливого чтения со школьниками, которые испытывали трудности в становлении навыка чтения «про себя»;

- на четвертом этапе повторно проводилось обследование чтения «про себя» с целью выявления эффективности проведения коррекционных мероприятий и отслеживания динамики становления молчаливого чтения.

Для математической обработки полученных данных использовался пакет программ SPSS 20.0, что позволило сравнить показатели чтения «про себя», определить значимость различий, а также выявить корреляционные связи между технической и смысловой стороной молчаливого чтения.

Изучение молчаливого чтения у учащихся третьих классов показало, что большинство (62,9 %) читали в среднем со скоростью 340 знаков в минуту, 9 % школьников продемонстри-

Таблица 1

Корреляционный анализ технической и смысловой стороны чтения «про себя»

| Параметры молчаливого чтения | Скорость | Способ | Пересказ | Понимание смысла |
|------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Скорость | | r=0,493** p<0,001 | r=0,444** p<0,001 | r=0,373** p<0,001 |
| Способ | r=0,493** p<0,001 | | r=0,480** p<0,001 | r=0,461** p<0,001 |
| Пересказ | r=0,444** p<0,001 | r=0,480** p<0,001 | | r=0,681** p<0,001 |
| Понимание смысла | r=0,373** p<0,001 | r=0,461** p<0,001 | r=0,681** p<0,001 | |

** уровень значимости $p < 0,01$

* уровень значимости $p < 0,05$

ровали быструю скорость – 709 знаков в минуту (средний показатель характерен для быстрочитающих). Медленно читали 28,1 % третьеклассников, их скорость чтения в среднем составила всего 215 знаков в минуту и оказалась значительно медленнее среднего показателя скорости молчаливого чтения в генеральной выборке третьеклассников (критерий Манна-Уитни, $p < 0,001$). 58,4 % школьников текст читали молча, 9 % учащихся владели автоматизированным чтением «про себя», т. е. они не только читали молча, но и скорость их чтения «про себя» значительно превышала скорость громкого чтения (критерий Манна-Уитни, $p < 0,001$). Среди учащихся 3-х классов 22,5 % учеников сопровождали чтение «про себя» беззвучной артикуляцией и 10,1 % учеников читали текст шепотом.

Анализ результатов изучения пересказа по следам краткосрочной памяти при молчаливом прочтении текста позволил выявить, что большинство учащихся третьих классов (50,4 %) из максимально возможных 96 баллов в

среднем набрали 59,7 баллов за пересказ, 27 % третьеклассников имели высокий показатель пересказа прочитанного текста, они набрали 83 балла и 22,6 % школьников за свой пересказ смогли получить лишь 34 балла.

После прочтения текста молча большинство учащихся 3-х классов (58,4 % школьников) имели средний показатель отсроченного понимания смысла прочитанного текста – 20,8 баллов (из 30 максимально возможных). У 18 % учащихся отсроченное понимание смысла прочитанного текста соответствовало высокому показателю – 26,7 баллов. У 23,6 % школьников был низкий показатель понимания смысла прочитанного текста – 13,4 баллов.

Предвосхищая вопрос «Как понимали и пересказывали молча прочитанный текст учащиеся с различной скоростью и способом чтения», приведём данные корреляционного анализа (Персона) технической и смысловой стороны чтения «про себя» (табл. 1).

Показатели технической и смысловой стороны чтения «про себя» тесно

связаны между собой. Высокая скорость, автоматизированное чтение «про себя» и молчаливое чтение способствуют как наилучшему пониманию смысла, так и правильному, точному пересказу прочитанного текста. Корреляционный анализ параметров технической и смысловой стороны чтения показал, что в случае нарушения формирования молчаливого чтения у учащихся третьих классов чаще всего наблюдается именно смешанная форма дислексии. (В настоящее время В.С. Киселевой [6, с. 120] подробно описана смешанная форма громкого чтения, однако считаем, что мы имеем полное основание использовать одинаковую терминологию при изучении чтения «про себя» [5, с. 73].)

Следует обратить внимание на то, что не все учащиеся с шепотным чтением и сопровождающие чтение беззвучной артикуляцией имели низкий показатель смысловой стороны чтения. Так, 1 школьник, читающий шепотом, и 8 учеников, сопровождающих чтение беззвучной артикуляцией, имели низкую границу диапазона среднего показателя пересказа прочитанного текста (45–65 баллов) и показателя понимания смысла прочитанного (16–23 баллов). Исследования чтения «про себя», проводимые нами на протяжении нескольких лет, позволили установить, что именно эти учащиеся в конце второго года обучения перешли на ступень молчаливого чтения, однако возрастание сложности текста вынудило школьников вернуться на предыдущие ступени формирующего навыка. Именно такая регрессия в техническом плане позволила учащимся продемонстрировать средний показатель смысловой стороны чтения.

Особый интерес представляли обучающиеся, имеющие низкие показатели как технической, так и смысловой стороны молчаливого чтения, таких учащихся оказалось 20, из них 8 школьников с шепотным чтением, 12 третьеклассников сопровождающих чтение беззвучной артикуляцией. У большинства учащихся с шепотным чтением и детей, сопровождающих чтение беззвучной артикуляцией, имелись стойкие нарушения формирования технической и смысловой сторон молчаливого чтения: невозможность в течение трех лет обучения на начальной ступени общего образования осуществить переход на более высокую ступень становления навыка; медленная скорость чтения; отсутствие динамики формирования скорости чтения; фрагментарность, а зачастую и искажение изложения содержания прочитанного рассказа; непонимание смысла прочитанных слов, фраз, общего смысла текста при молчаливом прочтении [2, с. 86–89, 115–121]. Ранее нами уже проводилась параллель между специфическими трудностями формирования двух видов чтения и возможностями использования единого термина «дислексия» для описания нарушений становления молчаливого чтения, а значит, есть все основания считать выявленные нарушения молчаливого чтения у обучающихся с шепотным чтением симптомами дислексии.

Изучение устной речи и особенностей визуального восприятия у школьников со специфическими трудностями формирования чтения «про себя» отмечались такие нарушения устной речи, как лексико-грамматическая недостаточность, фонематическое

недоразвитие устной речи, а также несформированность звукового, слогового и языкового анализа и синтеза. Все перечисленные речевые нарушения крайне редко были изолированы, а наоборот выявлялись в сочетании с трудностями визуального восприятия. По мере устранения на логопедических занятиях нарушений устной речи у школьников по-прежнему наблюдались стойкие трудности визуального восприятия. Учащиеся уже на протяжении нескольких лет демонстрировали потребность в более длительном времени для запоминания зрительного стимула, невозможность определять последовательность схожих изображений, ограниченный объем иконической памяти.

Трудности визуального восприятия в условиях маскировки, которые сопутствовали специфическим нарушениям чтения «про себя», определили структуру коррекционно-развивающей работы по формированию этого вида чтения.

Для эффективного коррекционно-развивающего обучения учащихся со стойкими трудностями формирования молчаливого чтения была использована комплексная методика, включающая в себя три параллельно реализуемых направления: 1) развитие устной речи, анализа, синтеза звучащей речи; 2) развитие визуального восприятия; 3) формирование смысловой стороны молчаливого чтения.

Первое направление являлось традиционным в логопедической практике и включало в себя следующие этапы:

– формирование навыков анализа и синтеза звучащей речи (звукового, слогового, языкового анализа и синтеза);

– практическое овладение навыками образования слов при помощи суффиксов, приставок и адекватного их употребления;

– практическое овладение словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций;

– развитие умений и навыков построения устного связного высказывания.

Для реализации второго направления была разработана специальная компьютерная методика, предполагающая индивидуальную работу, которая проводилась поэтапно. Цель первого этапа «Развитие визуального восприятия стимулов, предъявляемых на короткое время» – обучить учащегося воспринимать, запоминать и точно обнаруживать эталонные зрительные стимулы среди схожих изображений, экспозиция которых ограничена временными рамками. Цель второго этапа «Развитие визуального запоминания в условиях маскировки» – обучить школьника последовательно воспринимать зрительную информацию, удерживать ее в иконической памяти, а также расширить резервы кратковременной визуальной памяти. В каждом этапе было по пять блоков, отличающихся предъявляемыми визуальными стимулами. В первом блоке для восприятия и запоминания предлагались предметные изображения, во втором – геометрические фигуры, в третьем – буквы, в четвертом – слоги, в пятом – слова [4, с. 27–41].

При разработке компьютерной методики развития зрительного восприятия были учтены выявленные в ходе изучения особенности зрительного восприятия школьников: потреб-

ность в большом количестве времени необходимом для восприятия и запоминания зрительной информации; выраженные трудности в распознавании схожих предметных изображений; значительные трудности распознавания и запоминания зрительных стимулов в парафовеальном поле зрения; большое количество ошибок при узнавании и запоминании зрительной информации в условиях маскировки [2, с. 98–100; 7, с. 409–410].

Третье направление – «Развитие смысловой стороны чтения «про себя»». Дополнение комплексной логопедической работы этим направлением было необходимым условием для полноценного формирования молчаливого чтения, поскольку обучающиеся испытывали выраженные трудности понимания прочитанного «про себя» рассказа. Формирование, развитие и совершенствование смысловой стороны чтения «про себя» предполагало последовательную работу, состоящую из нескольких этапов:

- развитие понимания читаемых слов;
- развитие понимания читаемых словосочетаний;
- развитие понимания читаемых предложений;
- развитие понимания читаемых текстов (описательных, повествовательных, условий задач, текстов-рассуждений, текстов в стихотворной форме).

Каждый этап имел 4 уровня сложности и состоял из двух частей. В первой части работа осуществлялась на невербальном (визуальном) уровне – молчаливое прочтение и подбор картинного материала, соответствующего прочитанному слову (словосочетанию, предложению, тексту). Во

второй части после молчаливого прочтения предлагались задания, направленные на подбор вербальных средств для объяснения точного значения, близкого смысла прочитанных слов (и других языковых единиц).

В конце третьего года обучения после окончания коррекционно-развивающих мероприятия в рамках разработанной комплексной методики была проведена диагностика устной речи, визуального восприятия, чтения «про себя» у учащихся со специфическими нарушениями формирования молчаливого чтения, а также выполнен сопоставительный анализ результатов до и после специального обучения. Повторное исследование позволило определить эффективность проведенной комплексной коррекционно-развивающей методики.

У учащихся, испытывающих трудности формирования молчаливого чтения, при повторном изучении устной речи в конце третьего года обучения отмечалось улучшение состояния отдельных компонентов устной речи. Динамика наблюдалась в формировании навыков словообразования, грамматического строя речи, звукового, слогового, языкового анализа и синтеза. Изучение визуального восприятия показало, что школьники допускали минимальное количество ошибок при запоминании сходных зрительных стимулов, предъявляемых на короткое время (200 мс). Учащиеся демонстрировали возможность запомнить в условии маскировки последовательность из 3 поочередно предъявляемых визуальных стимулов.

Результаты изучения чтения «про себя» в конце третьего года обучения показали, что все 20 школьников пе-

решили на более высокие ступени становления молчаливого чтения. Так, учащиеся, читающие шепотом, поднялись на ступень чтения с беззвучной артикуляцией, а школьники, сопровождающие чтение беззвучной артикуляцией, в конце 3 класса читали молча. Скорость чтения этих учащихся также значительно увеличилась и в среднем достигла 308 знаков в минуту (критерий Вилкоксона, $p=0,029$). Безусловно, скоростной показатель группы не достиг среднего показателя генеральной выборки третьеклассников (в конце обучения средняя скорость молчаливого чтения составила 401 знак в минуту). Однако с учетом увеличения сложности текста для чтения в конце третьего года обучения и значимости различия между скоростными показателями в начале и в конце обучения имеем полное основание говорить о положительной динамике.

При пересказе учащиеся демонстрировали возможность изложения фактического содержания прочитанного рассказа, а после вопросов уточняющего характера некоторым даже было доступно полное описание сюжета. Показатель пересказа прочитанного молча текста увеличился с 34 баллов до 58,2 баллов (критерий Вилкоксона, $p=0,024$).

При ответах на вопросы, позволяющие оценить понимание общего смысла прочитанного, школьники рассказывали о чем текст, с чего начался рассказ и чем закончился, верно объясняли значение прочитанных слов, вспоминали, в каком контексте были те или иные слова, давали название тексту. Показатель понимания общего смысла у школьников увеличился с 13,4 баллов до 23,2 баллов (критерий

Вилкоксона, $p=0,036$). Однако ученики не могли озаглавить части текста, притом что количество частей выделяли правильно, а также испытывали трудности в правильном выборе пословицы, которая бы отражала смысл прочитанного рассказа.

Таким образом, преодолению дислексии – специфических нарушений молчаливого чтения – способствует комплексная методика, направленная не только на развитие устной речи, совершенствование анализа и синтеза звучащей речи, но и на формирование визуального восприятия, смысловой стороны чтения «про себя». Реализация разработанной методики возможна в рамках коррекционно-развивающих мероприятий школьными логопедами, в частных центрах коррекции и развития речи, учителями-логопедами в детских учреждениях дополнительного образования и других учреждениях, осуществляющих логопедическую помощь детям школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Предыстория развития письменной речи // Собр. соч. : В 6-ти тт. Т. 3. М., 1983. С. 117–200.
2. Гузий Ю.А. Чтение «про себя» у школьников с особенностями зрительного восприятия. Saarbrücken, 2015. 152 с.
3. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. СПб., 2006. 304 с.
4. Иншакова О.Б., Майорова Ю.А. Формирование зрительного восприятия у школьников с трудностями или нарушениями становления молчаливого чтения. Учебно-методич. пособие. М., 2009. 80 с.
5. Иншакова О.Б., Майорова Ю.А. Нарушения чтения «про себя» как один из показателей дислексии у младших школьников общеобразовательной

- школы // European Social Science Journal «Европейский журнал социальных наук». Вып. 4(20). Рига-Москва, 2012. С. 63–74.
6. Киселёва В.С. «Смешанная» дислексия и ее взаимосвязь с особенностями развития кратковременной зрительной памяти и устной речи // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета 2010. №1(3). С. 115–121.
 7. Майорова Ю.А. Особенности зрительного восприятия у учащихся с трудностями становления чтения «про себя». Материалы VI международной конференции по когнитивной науке. Калининград, 2014. С. 409–410.
 8. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М., 2008. 128 с.
 9. Оморокова М.И., Рапопорт И.А., Постоловский И.З. Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению: Кн. для учителей. М., 1990. 128 с.

УДК 378

Москвина Ю.А.*Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)***ЭФФЕКТИВНОСТЬ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ НАГЛЯДНОСТИ
В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ
ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. Современные технологии находят все более широкое применение в образовании. Эта статья посвящена проблеме формирования навыков аудирования посредством использования фильмов. Мультимедийные средства были использованы, чтобы повысить эффективность таких занятий. Занятия были проведены как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Результаты в группах позволяют сделать соответствующие выводы. В группах с разным уровнем подготовки можно получить одинаковый результат, если педагог будет правильно использовать мультимедийные средства обучения.

Ключевые слова: мультимедийная наглядность, навык аудирования.

Yu. Moskvina*Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg***EFFECTIVENESS OF MULTIMEDIA VISUAL METHODS IN DEVELOPING
LISTENING SKILLS AT PRACTICAL TRAINING OF ENGLISH**

Abstract. Nowadays modern technologies find widespread application in education. The article is devoted to the problem of developing listening skills by using films at practical English classes. Multimedia has been used to raise the effectiveness of such practical training. The classes were conducted both in experimental and control groups. The results in both groups enable the author to draw the corresponding conclusions. A tutor will get the same results in different level groups if he uses multimedia technology properly.

Key words: multimedia visual methods, listening skills.

Современные технологии находят все более широкое применение в образовании, кардинально его обновляя не только новыми способами и формами, но и новыми видами достижения целей обучения. Теория обучения иностранным языкам также претерпевает существенные преобразования под влиянием новых информационных технологий [4, с. 5].

Новые информационные технологии создают условия для полноценной реализации основных принципов дидактики (наглядность, доступность, посильность, сознательность, активность), в корне изменяя весь ход образовательного процесса.

Современный этап развития методики преподавания иностранного языка характеризуется наличием различных тенденций, где аудиовизуальные средства играют наиболее важную

роль в преподавании иностранных языков.

Аудиовизуальные средства тесно связаны с мультимедийной наглядностью; они используются в качестве средства ее реализации [2].

Одним из самых эффективных способов обучения иностранному языку с использованием мультимедийной наглядности является использование видеоматериалов, которые позволяют студентам составить представление о жизни англоязычных стран, их традиций, языковых паттернов. С другой стороны, использование фильмов помогает разнообразить процесс изучения иностранного языка.

Аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, который представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух. Аудирование состоит из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания. При обучении иностранному языку конечной целью является выработка таких аудитивных умений, при наличии которых не расчленились бы форма и содержание. В процессе аудирования следует различать словесное и предметное понимание. Словесное понимание опирается на речевой опыт учащихся, предметное – на их жизненный опыт и знание ситуаций общения [1, с. 24].

При выборе того или иного материала необходимо учитывать уровень доступности его для восприятия студентов. Восприятие на занятиях по языку чрезвычайно важно – в результате восприятия предметов и явлений внешнего мира, ассоциированных со словами, выражающими соответствующие понятия, происходит овладение лексико-

грамматическими структурами языка беспереводным путем [1, с. 36]. Восприятие информации посредством видеоматериала можно считать наиболее эффективным за счет сопоставления речевого сообщения и видимого образа (который истолковывается одинаково вне зависимости от родного языка смотрящего). Однако при насыщенном информационном поле даже видеоряд не поможет восприятию материала без пробелов. Таким образом, при разном уровне владения языком студенты не смогут воспринимать материал на одном уровне.

Процесс работы с видеоматериалами имеет свои специфические особенности. Прежде всего, их использование имеет много преимуществ. Просмотр фильмов позволяет реализовывать одно из самых важных требований коммуникативной методики – изучение английского языка как изучение реальности другой страны [6]. Использование видеоматериалов как одного из ведущих мультимедийных средств повышает мотивацию студентов [3], оказывает на них эмоциональное воздействие [8, с. 115], а также способствует запоминанию межкультурного и языкового материала за счет использования различных информационных каналов [7, с. 162].

Принимая во внимание продолжительность художественного фильма, который длится около 1,5 часов, огромный языковой материал, трудности в понимании, использование всего художественного фильма для обучения представляется не очень эффективным. Полезна работа, связанная с прослушиванием деталей, содержащих диалоги и монологи [7, с. 158]. Вот почему использование DVD-фильмов

в обучении навыкам аудирования имеет много преимуществ.

Большой интерес представляют материалы работающих в технических вузах преподавателей английского языка, которые посвящены их опыту. Материалов по данной тематике множество. Как подчеркивает В.А. Менг, использование учебных фильмов в преподавании английского языка в отечественной педагогике началось еще в конце XIX в. В конце XX в. фильмы активно используются российскими педагогами в обучении английскому языку [5, с. 157]. Множество статей и исследований посвящено этому вопросу (М.В. Ляховицкий, М.Ю. Новиков, И.Б. Смирнов, М.А. Бовтенко).

На основе анализа исследований русских педагогов можно заключить, что необходимо использовать видеоматериалы на всех этапах обучения в различных видах речевой деятельности.

Во время работы с видеоматериалами упражнения следует предъявлять на следующих этапах: перед просмотром, во время просмотра, после просмотра [9, с. 135–139].

Для того чтобы проверить эффективность предложенного метода обучения, основанного на просмотре видеоматериала, была организована экспериментальная работа.

Гипотеза заключается в следующем: если на практических и дополнительных занятиях будет активно использоваться видеоматериал с комплексом разработанных к нему упражнений, то группы с низким уровнем владения языком смогут воспринимать и использовать техническую лексику наравне с группами с более высоким уровнем.

Экспериментальная работа проводилась в Уральском государственном

университете путей сообщения. В исследовании принимали участие 23 студента механического и электротехнического факультетов.

Все студенты изучали английский язык в школе в течение 10 лет. Однако входное тестирование выявило разный уровень владения языком, в соответствии с которым и были сформированы учебные группы.

Первая группа представляет уровень Pre-intermediate, а вторая – Intermediate. Группам предлагался один и тот же материал, после которого студенты должны были овладеть пройденной лексикой в равной степени. Но «экспериментальная группа» с уровнем Pre-Intermediate должна была потратить на изучении лексики, предложенной в видеоматериале, 8 академических часов, а «контрольная группа» с уровнем Intermediate должна была изучить тот же материал за 4 академических часа. Эффективность использования системы упражнений подтверждает уровень развития навыков аудирования в конце обучения в контрольной и экспериментальной группах.

Для оценки эффективности предложенного метода были использованы следующие критерии:

- способность выделять основную информацию в воспринимаемом на слух тексте (уровень общего понимания);
- способность выделять необходимую информацию (выборочное понимание);
- способность воспринимать сообщение без пробелов (детальное понимание) [2].

Подготовительная часть исследования включала в себя следующие этапы:

выбор дидактических материалов и определение этапов экспериментальной работы.

Экспериментальная работа, состоящая из трех этапов, проводилась на основе темы «Electricity».

На первом этапе было определено, насколько студенты владеют лексикой, связанной с электричеством. Второй этап включал экспериментальную работу. На третьем этапе студентам был предложен итоговый тест, который и показал результаты работы.

Финальное тестирование проводилось в соответствии со следующими установками: студенты сначала просмотрели фильм, а затем выполнили несколько упражнений. После тестирования были проанализированы 22 работы студентов.

При оценке студенческих работ учитывались способность отделить важную информацию от несущественной; способность разделить текст на значимые части; умение устанавли-

вать логические связи; возможность выделить основную мысль и способность воспринимать сообщение в определенном темпе, определенной длительности до конца, без каких-либо опущений. Далее следовал анализ полученных данных.

На первом этапе студенты выполнили тест с опорой на видеоматериал, который показал, каким количеством лексических единиц, владеют студенты до обучения с использованием видеоматериалов. Результаты исследования представлены ниже.

Таким образом, студенты контрольной группы знают больше лексических единиц, чем студенты экспериментальной. Следовательно, студенты контрольной группы с большей легкостью могут работать с видеоматериалами и идентифицировать техническую лексику в звуковом сообщении. К последнему занятию количество изученных единиц должно быть равным в двух группах, что позволит студентам

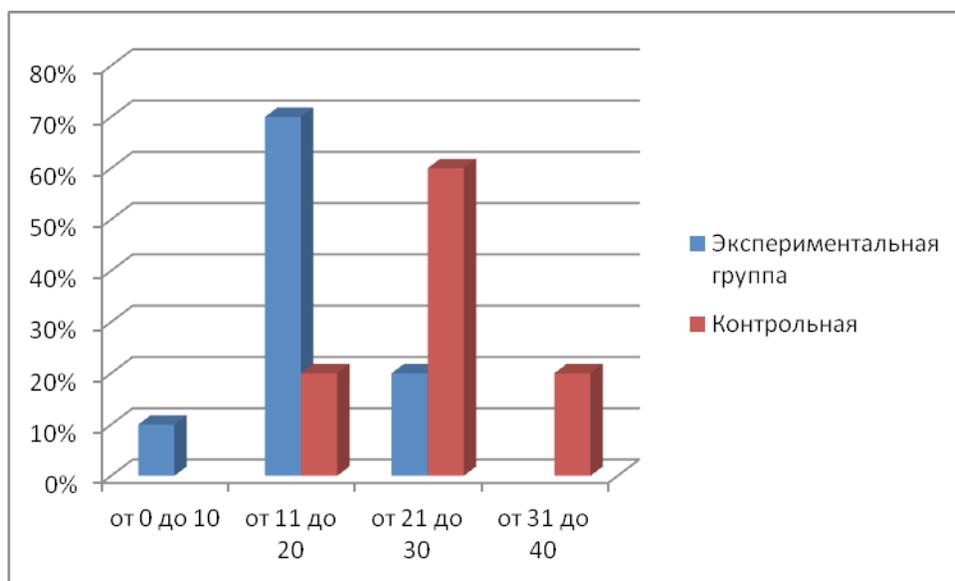


Рис. 1. Количество известных лексических единиц по теме «Electronics» в экспериментальной («Pre-Intermediate») и в контрольной («Intermediate») группах

с легкостью понимать предложенный видеоматериал. Однако контрольная группа сможет сделать это на втором занятии, а экспериментальная – на четвертом. Так, для работы в контрольной группе было использовано два фильма («The most amazing man», «Electrical circuits»). В экспериментальной же группе было использовано шесть фильмов («The most amazing man», «Introduction to Electricity», «Electricity and circuits», «Electricity and Matter», «Voltage and current», «Electrical circuits»). Материалы использованы с сайта neok12.com.

После проведения занятий (2 этап) на заключительном этапе экспериментального обучения подведены следующие итоги: результаты контрольного теста, сравнительного анализа итогового теста в двух группах и их интерпретация. На заключительном занятии студентам был предложен в качестве основы для контрольного теста один и тот же видеоматериал – «Electrical circuits», степень понимания которого и

определяла успешность прохождения темы. Студенты прослушивали предложенный материал два раза, затем выполняли упражнения.

Полное понимание текста было оценено в 5 баллов, достаточное понимание (70 %) в 4 балла, частичное понимание текста – 3 балла, непонимание текста – 2 балла. Результаты представлены ниже.

Таким образом, в контрольной группе количество отличных оценок остается более высоким, чем в экспериментальной, что объясняется более высоким уровнем владения языком. Однако процент успевающих (получивших оценки «хорошо» и «отлично») одинаков в двух группах.

Уровень выборочного понимания в экспериментальной группе равен оценке «отлично» в 9 из 12 бланков ответов и оценке «хорошо» в 2 из 12, и один студент справился с заданием на оценку «удовлетворительно». Студенты контрольной группы по-прежнему имеют

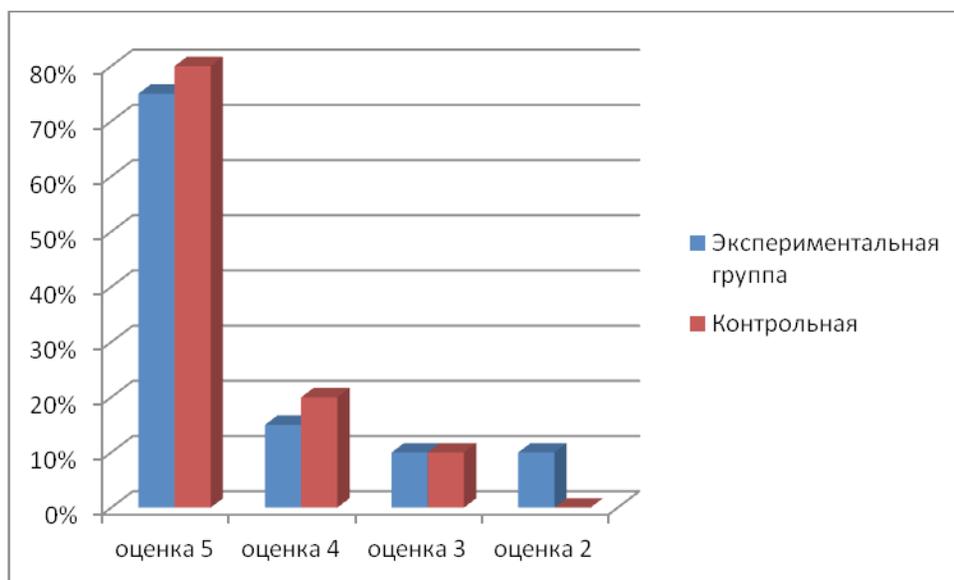


Рис. 2. Результаты полного понимания текста в экспериментальной («Pre-Intermediate») и в контрольной («Intermediate») группах

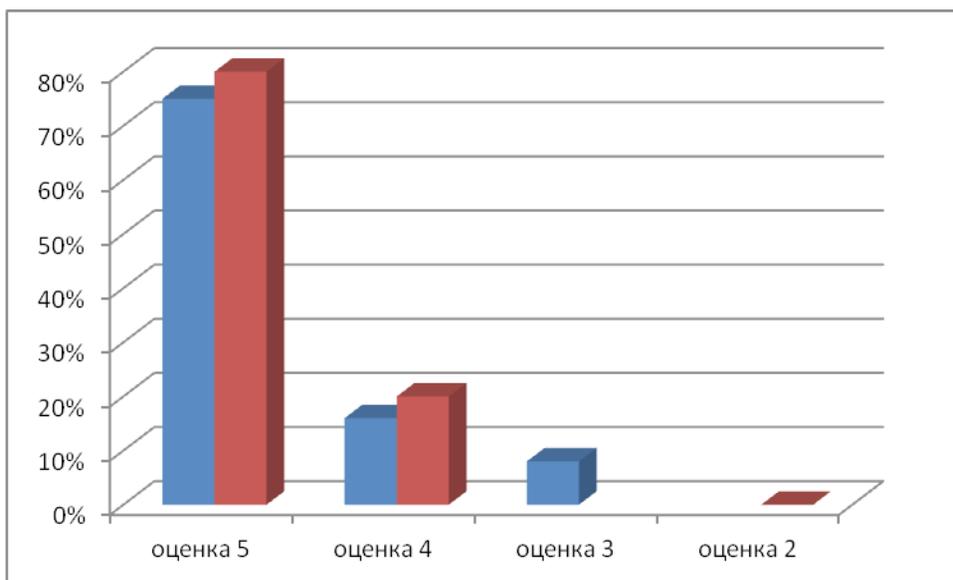


Рис. 3. Результаты выборочного понимания текста

лучший результат: «отлично» у 8 из 10 студентов, «хорошо» у 2 студентов.

Уровень детального понимания отличается в двух группах. Так, в экспериментальной группе 7 студентов поняли текст без каких-либо трудностей (оценка «отлично»), 3 студента выполнили задание на детальное понимание

текста на оценку «хорошо», один человек – оценка «удовлетворительно», и еще один человек не справился с этим типом задания. Студенты контрольной группы показали следующие результаты: 8 человек поняли аудио правильно и получили «отлично», 2 студента допустили ошибки (оценка «хорошо»).

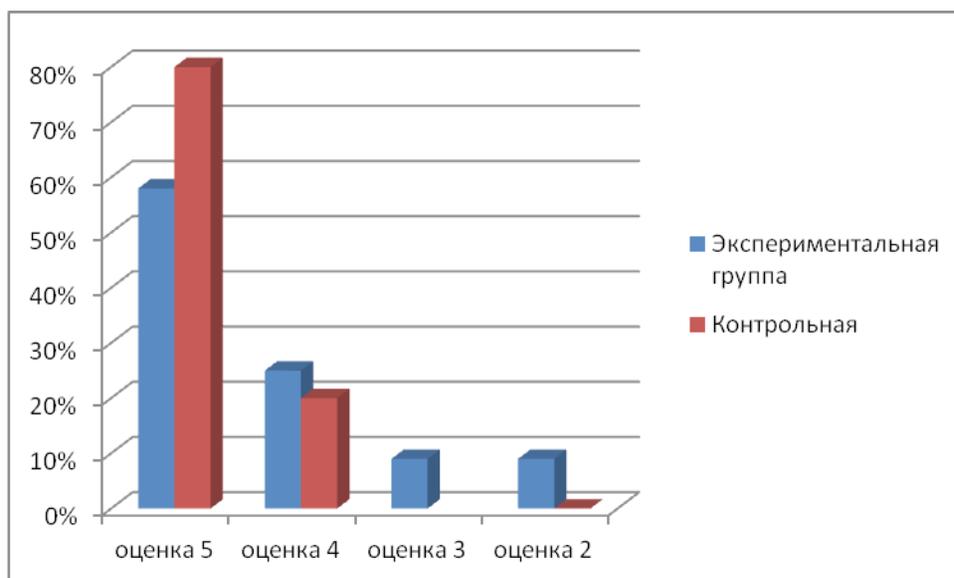


Рис. 4. Результаты упражнения на детальное понимание текста

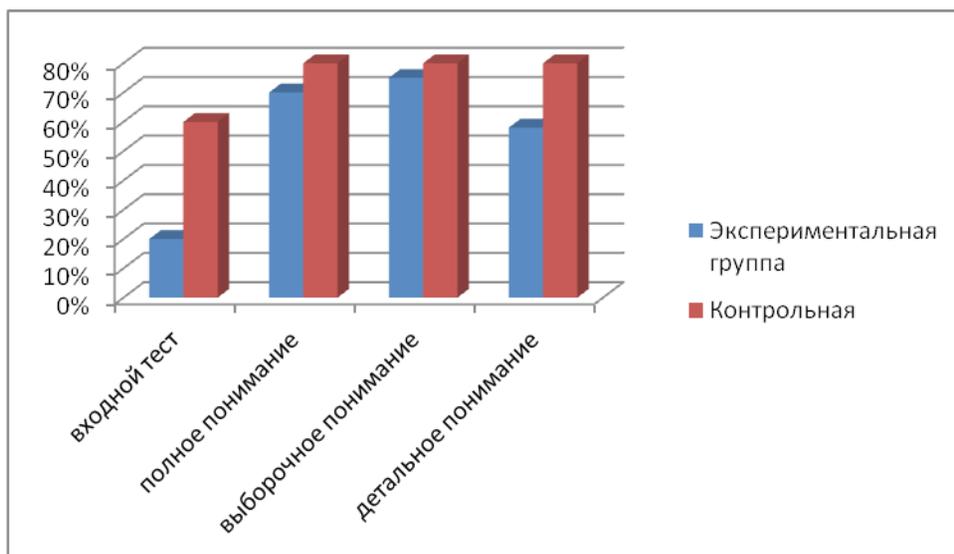


Рис. 5. Сравнение результатов работ студентов

Анализируя данные графиков, можно заметить улучшение результатов в двух группах. Однако в контрольной группе, где на данную тему было запланировано 4 часа, улучшения не настолько показательны. Сравнивая две группы, мы можем проследить улучшение навыка аудирования в экспериментальной группе.

Во время обучения студенты улучшили свои навыки аудирования, они научились определять тему устного сообщения, отделять основную идею от вторичных, разделять произнесенный текст на семантические части, строить логические связи между частями произнесенного текста, воспроизводить нужную информацию без пропусков, правильно использовать поддержку видеоряда.

Таким образом, от групп с разным уровнем подготовки можно получить одинаковый результат, если правильно использовать мультимедийные средства обучения. В нашем случае это видеоматериалы, связанные с изучаемой

темой. В начале обучения разрыв между контрольной и экспериментальной группой был более значим, однако на отдельных этапах работы разрыв сокращается до 5 %. Конечно, с одной стороны, подобные результаты могут быть объяснены увеличением в два раза количества затраченных часов. С другой стороны, за это время студенты экспериментальной группы получили возможность не только изучить новые лексические единицы, но и научиться распознавать их в устном сообщении, связывать произносимые слова с видеорядом, а также использовать их в речи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Г., Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. СПб, 1999. 472 с.
2. Богатырко А.О., Москвина Ю.А. Использование фильмов для формирования умений аудирования на занятиях английского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/>

- issues/2014/04/33776 (дата обращения: 10.12.2014).
3. Григорьева А.В., Москвина Ю.А. Мотивация студентов при изучении иностранного языка. [Электронный ресурс]. URL: http://www.usurt.ru/vestnik/argiv/018_1_20_3_1.pdf (дата обращения: 10.02.2014).
 4. Ломтева Т.Н., Головкин Е.А. Социальный заказ и становление компьютерной лингводидактики как области научного знания. [Электронный ресурс]. – URL: <http://vestnik.stavs.u.ru/60-2009/01.pdf> (дата обращения: 10.12.2014).
 5. Менг В.А. Учебный фильм в отечественной педагогике: от истоков зарождения к новым возможностям. [Электронный ресурс]. URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2012-3_p157-161.pdf (дата обращения: 10.12.2014).
 6. Новиков М.Ю. DVD как средство обучения аудированию [Электронный ресурс]. URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2011_2_44.pdf (дата обращения: 10.12.2014).
 7. Новиков М.Ю. DVD как средство совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции // Обучение иноязычной компетенции: идеалы и реальность : межвузовский сборник научных статей. Пятигорск, 2005. С. 153–162.
 8. Смирнов И.Б. Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма // Иностранные языки в школе. 2006. № 6. С. 115–118.
 9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. М., 2005. 239 с.

УДК 372.853

**Токбергенова У.К., Казахбаева Д.М.,
Алимбекова Г.Б., Карбаева Ш.Ш.**

Казахский национальный педагогический университет им. Абая (г. Алматы)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОЖИДАЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»

Аннотация. В статье рассмотрен один из вариантов проектирования ожидаемых результатов обучения по образовательной области «Естествознание» в условиях реализации компетентностного подхода в средней общеобразовательной школе Республики Казахстан. Исходя из структурного анализа содержания школьного естественнонаучного образования, выявлены подходы к определению ожидаемых результатов обучения, которые служат основанием для отслеживания динамики развития обучающихся. На основе данных подходов предложен обобщенный вариант системы ожидаемых результатов в виде компетенций как составляющих качеств личности обучающегося по образовательной области «Естествознание».

Ключевые слова: содержание образования, образовательная область, компетентностный подход, ключевые и предметные компетенции, ожидаемые результаты.

**U. Tokbergenova, D. Kazakhbayeva,
G. Alimbekova, Sh. Karbayeva**

Abay Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty city

PROJECTING EXPECTED TRAINING FACTS IN THE EDUCATIONAL AREA OF NATURAL SCIENCES

Abstract. This article examines one of the options for projecting expected training facts in natural science education via the implementation of the competence-based approach in secondary schools in the Republic of Kazakhstan. In terms of the structural analysis of the content of natural science school education the authors single out the approaches to project the expected training facts which become the basis for studying the dynamics of students' progress. On the basis of these approaches, an integrated version of a system of the expected training facts was proposed in the form of competencies that reflect student's personal qualities in the natural science educational area.

Key words: content of education, educational area; competence approach, key and subject competencies, expected training facts.

Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 гг. определяет кардинальные преобразования всех

© Токбергенова У.К., Казахбаева Д.М., Алимбекова Г.Б., Карбаева Ш.Ш., 2015.

звеньев образовательной системы, в том числе, и среднего общего образования. Новый образ Казахстана к 2020 г., определенный в данной программе как «образованной страны, с умной экономикой и высококвалифицированной

рабочей силой», может быть сформирован на основе новой модели образования [2]. Поэтому одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики в стране является переход на 12-летнюю модель обучения. Необходимость перехода 11-летней общеобразовательной школы Республики Казахстан на модель 12-летней школы была обусловлена рядом факторов, таких как:

- интеграция в мировое образовательное пространство;
- ориентация содержания образования на компетентностный подход;
- создание национальной системы обеспечения качества образования;
- признание права каждого на получение качественного образования.

В передовых зарубежных странах накоплен богатый опыт по функционированию среднего образования, который представляет огромный интерес в связи с предстоящим переходом средней школы Республики Казахстан на 12-летнее обучение. В контексте этих мировых тенденций нынешнее состояние системы среднего общего образования Республики Казахстан требует критического осмысления учебных достижений обучающихся, чтобы результаты отечественного образования в полной мере обеспечивали устойчивый экономический рост и развитие человеческого капитала в Казахстане.

Проблема отбора содержания образования рассмотрены в работах В.В. Краевского и И.Я. Лернера [8], В.С. Леднева [6], применительно к естественнонаучным предметам – Б.Д. Комиссарова [4], Н.С. Пурышевой [7] и др. В этих исследованиях дидактические принципы определены в соответствии

с целями обучения, стоящими перед школой, закономерностями учебного процесса. Учитывая исследования вышеназванных авторов, предлагается возможность реализации компетентностного подхода при обучении естественнонаучным предметам в старших классах общеобразовательной школы.

Одним из главных параметров определения качества среднего образования являются его результаты, которые устанавливаются на основе оценки учебных достижений обучающихся. Большинство обучающихся, освоивших теоретические знания на достаточно высоком уровне, слабо ориентируются в актуальных проблемах естествознания, таких как практико-ориентированные и экологические проблемы, проблемы здорового образа жизни, влияние науки и техники на развитие общества и др. Для достижения качественного уровня школьного естественнонаучного образования необходим новый методологический подход к организации содержательной и процессуальной сторон обучения.

В международной образовательной практике наблюдается тенденция принятия модели образования, ориентированного на результат, при которой организация образовательного процесса в школе связана с ее «регуляцией на выходе». Данная модель предполагает создание многоуровневой системы целей, которые рассматриваются как ожидаемые результаты. Обзор научной литературы показывает, что существуют различные способы определения целей как ожидаемых результатов. Они могут быть определены на национальном (государственном) уровне, на уровне образовательных областей и на уровне учебных дости-

жений обучающихся по конкретным предметам и циклам обучения или конкретным классам.

Изучение и анализ зарубежного и отечественного опыта по разработке содержания среднего образования, различных подходов описания ожидаемых результатов обучения позволили нам определить подходы к определению ожидаемых результатов обучения по естественнонаучным предметам. В контексте этих исследований считаем, что содержательная и методическая составляющие естественнонаучных предметов должны быть направлены на реализацию общей цели среднего образования посредством целенаправленного развития у учащихся ключевых и предметных компетенций.

Цели обучения естественнонаучным предметам конкретизированы нами исходя из целей среднего образования в Республике Казахстан. Так, целью изучения естественнонаучных предметов в старших классах является формирование у обучающихся основ естественнонаучного мировоззрения, развитие интеллектуальных способностей и познавательных интересов, воспитание у них ценностных ориентиров.

Ключевая компетенция понимается нами как осознанная человеком способность решать жизненно важные задачи в конкретных ситуациях. Количество ключевых компетенций зависит от степени их обобщенности. Целесообразность той или иной степени обобщенности компетенций зависит от уровня их рассмотрения в содержании образования.

Анализ разнообразных перечней, включающих от 3 до 37 компетенций, предложенных различными авторами

[1; 3; 5; 9], показал, что их можно свести к трем ключевым, которые выделяются в данной работе: компетенция разрешения проблем, информационная и коммуникативная компетенции. На уровне учебных предметов выделенные ключевые компетенции будут дополнены предметными компетенциями.

Для обоснования этих компетенций рассматривались основные сферы деятельности человека (познавательная, общественная, трудовая, бытовая, культурная) и, соответственно, его социальные функции; требования общества к личности.

1. Компетенция разрешения проблем состоит из следующих компонентов: выявление проблемы и постановка целей деятельности, определение условий, необходимых для реализации принятого решения; планирование и организация деятельности на основе выбора технологий, адекватных поставленным целям и задачам; осуществление рефлексии и оценки организованной деятельности и ее результатов.

2. Информационная компетенция состоит из следующих компонентов: поиск, анализ и отбор необходимой информации для осуществления учебной деятельности; обработка и интерпретация полученной информации для использования в учебной деятельности; применение обработанной информации в процессе учебной деятельности.

3. Коммуникативная компетенция предусматривает использования разнообразных языковых средств устной и письменной коммуникации для решения учебных и жизненных задач; осуществления продуктивного взаимодействия в ситуациях учебного и со-

циокультурного общения; самооценки своего участия в коммуникативной деятельности и самокоррекции на этой основе.

Так, в формировании компетенции разрешения проблем у учащихся физика занимает лидирующую позицию среди других учебных предметов. Во-первых, она способствует развитию теоретического мышления. Во-вторых, физика использует методы научного познания мира и в то же время сама является методом его познания, так как, применяя другие общенаучные методы, она изучает весь реальный мир. В-третьих, физика через решение теоретических и практических задач учит выделять проблему, находить ее решение, реализовывать его, давать оценку, что является важнейшим компонентом учебно-познавательной деятельности. В-четвертых, физика развивает исследовательские способности, так как включает в себя планирование и проведение эксперимента, анализ и обобщение полученных результатов и т. д.

Физика способствует и формированию информационной компетенции. Физика всегда была одной из сложных школьных дисциплин, в то же время она интереснейшая из наук, благодаря которой стали возможными все достижения научно-технического прогресса, которыми мы пользуемся.

Организация уроков физики с использованием информационно-коммуникативных технологий позволяют вовлекать школьников в учебный исследовательский процесс. Практика показывает, что владение именно этими инструментами позволяет оценивать деловые качества современного человека.

В формировании коммуникативной компетенции физика играет специфическую роль. Она обладает своим особым языком. Язык физики – это язык законов и закономерностей, которые являются *общими* для всех материальных систем.

Предметные компетенции являются целями, определяющими смысл и назначение учебных предметов. Они представляют собой действия широкого спектра и имеют межпредметный, интегративный характер, практическую направленность, развиваются в процессе применения приобретенных знаний, умений и навыков.

Ключевые и предметные компетенции служат основанием для определения системы ожидаемых результатов по каждой образовательной области и конкретным учебным предметам. Предлагается 6 циклов и соответственно 6 уровней учебных достижений обучающихся во время обучения в школе, которые могут быть отслежены и оценены:

1-й цикл (1–2 классы) – 1-й уровень учебных достижений;

2-й цикл (3–4 классы) – 2-й уровень учебных достижений;

3-й цикл (5–7 классы) – 3-й уровень учебных достижений;

4-й цикл (8–10 классы) – 4-й уровень учебных достижений;

5-й цикл (11–12 классы) – 5-й уровень учебных достижений.

Многоуровневая система ожидаемых результатов есть индикаторы сформированности компетенций (разрешения проблем, коммуникативной, информационной) у обучающихся. Изучение и анализ опыта по описанию ожидаемых результатов, позволили нам обобщить и использовать следу-

ющие обобщающие основания для выбора и описания ожидаемых результатов:

1. Ожидаемые результаты:

– описывают уровни достижения обучающегося по изучению соответствующих учебных предметов образовательной области «Естествознание»;

– охватывают цели изучения предмета.

2. Результаты учебных достижений обучающихся должны обеспечивать учителя достаточной информацией для дальнейшего планирования своей работы, для принятия решения, для оценивания учебных достижений обучающихся.

В основе научных подходов к проектированию многоуровневой системы ожидаемых результатов по образовательной области «Естествознание» как уровней учебных достижений обучающихся заложены следующие ведущие принципы:

I. Культуросообразности: развитие образованной личности; развитие творческих качеств личности; развитие умений и навыков.

II. Природосообразности – адекватность способностям, интересам личности, соответствия ходу естественно-го развития.

III. Личностно ориентированного и деятельностного подхода.

IV. Научности – соответствие содержания обучения современному уровню развития науки.

V. Учета возрастных и индивидуальных особенностей, доступности.

VI. Системности – целостное представление о явлениях, фактах, взаимодействиях, взаимозависимостях.

VII. Практической направленности – связь с практикой, реальной жизнью.

VIII. Межпредметной интеграции – обеспечение системности, целостности знаний.

Исходя из всего вышесказанного, мы предлагаем следующий алгоритм проектирования системы ожидаемых результатов по образовательной области «Естествознание»:

1. Учет вклада соответствующей науки (или области деятельности) и учебного предмета как основы наук.

2. Выделение содержательных линий как системообразующих узлов в предметах, составляющих образовательную область «Естествознание».

3. Определение общепредметного содержания образования по образовательной области «Естествознание», которое фокусируется в виде «узловых точек» и отражает единую естественнонаучную картину мира, позволяет ученику воспринимать и осваивать целостный образ окружающей действительности.

4. Выявление возможности вклада данного учебного предмета в формирование каждой ключевой компетенции через сквозные компоненты содержания образования в области «Естествознание».

Для определения ожидаемых результатов обучения с учетом вышеназванных подходов необходимо учесть ценностные аспекты наук, лежащие в основе образовательной области «Естествознание» и заключающиеся в следующих концептуальных положениях, принятых нами за основу:

1. Естествознание – совокупность наук о природных явлениях, основной концепт естествознания – познание человеком себя, что предполагает

познание природы, причем во всей ее полноте.

2. Образовательная область «Естествознание» составляет единое целое, которое содержит цели и содержание из физики, биологии, географии и химии. Современное естественнонаучное знание выполняет мировоззренческие, дидактические, аксиологические функции, обосновывает взаимовлияние методов естественных наук, играет большую роль как интегрирующий межпредметный фактор.

3. Фундаментальные понятия (материя, вещество, поле, пространство, время, взаимодействие, движение) инвариантны различным областям наук, поэтому эта инвариантность является методологической основой межпредметной связи естественнонаучных предметов.

4. Изучение естественнонаучных предметов создает основу для развития естественнонаучного мышления, познания себя, других людей, природы в целом, для устойчивой связи с окружающей средой.

Исходя из логического структурного анализа содержания учебных предметов, составляющих образовательную область «Естествознание», нами выделены содержательные линии как системообразующие узлы данной образовательной области:

1. Естественнонаучные методы исследования явлений природы: познание человеком окружающего мира (подходы, методы, способы); развитие техники и технологий; экологические проблемы, связанные с развитием технологий.

2. Естественнонаучные системы в их взаимодействиях: фундаментальные взаимодействия, определяющие

строение природы в масштабах микромира, макромира и мегамира.

3. Естественнонаучное мировоззрение человека: единение гуманитарной и естественнонаучной культур; культурно-исторический подход к изучению естественнонаучных явлений; этические, моральные, аксиологические проблемы, связанные с научным прогрессом.

В эти содержательные линии входят такие разделы естественнонаучных предметов, как: «Человек в природе»; «Познание человеком окружающего мира» (включает понятие о естественнонаучной картине мира и ее эволюции); «Методы и способы научного познания природы»; «Фундаментальные взаимодействия и их роль в строении Вселенной в различных масштабах»; «Физические поля»; «Вещество»; «Природные и синтетические соединения»; «Клеточное строение живых организмов»; «Случайные процессы и вероятностные закономерности»; «Генетическая информация»; «Роль информации в современной цивилизации»; «Биосфера, роль человека в биосфере»; «Наиболее важные естественнонаучные идеи и открытия, определяющие современные знания о мире».

На основе вышеотмеченных умозаключений предлагается следующий обобщенный вариант описания ожидаемых результатов по образовательной области «Естествознание» (табл. 1), по вертикали которой указаны ключевые компетенции (информационные, коммуникационные и разрешения проблем), а по горизонтали – уровни усвоения, представленные четырьмя уровнями: знание, понимание, применение и умение.

Таблица 1

Ожидаемые результаты обучения по образовательной области «Естествознание»

| Ключевые компетенции | Знание | Понимание | Применение | Умение |
|---|---|--|--|---|
| Компетенция разрешения проблем (КРП) | Имеет представления о способах использования естественнонаучных знаний для оценки ситуации и принятия оптимального решения в определенном контексте | Понимает ценность познания окружающей действительности для принятия ответственного решения с учетом экологических, технологических и информационных факторов | Проецирует естественнонаучные знания для осуществления продуктивного взаимодействия с окружающей действительностью | Умеет принимать конструктивные решения на основе творческого использования естественнонаучных знаний в соответствии с нравственными нормами |
| Информационная компетенция (ИК) | Знает естественнонаучные понятия и термины, законы и закономерности для расширения своего представления об единстве и целостности человека и окружающего его мира | Понимает сущность природных явлений и процессов, законов и закономерностей, составляющих основу естественнонаучного знания для познания природы и осознания своего места в ней | Применяет приобретенные естественнонаучные знания для информированного решения в различных жизненных ситуациях | Умеет использовать естественнонаучные знания для расширения своего представления о научной картине мира |
| Коммуникативная компетенция (КК) | Знает способы использования естественнонаучных понятий и терминов о процессах и явлениях для общения в различном контексте | Понимает ценностную значимость естественнонаучных знаний для осуществления различных видов коммуникаций | Применяет естественнонаучные знания на основе информационно-коммуникативной технологии для осуществления сотрудничества в различных контекстах | Умеет ориентироваться в информационно-понятийном поле естественнонаучных предметов для использования совместной работы в заданном контексте |

На основе данной таблицы устанавливаются ожидаемые результаты по учебным предметам и циклам обучения.

Предложенный подход к определению ожидаемых результатов обучения по образовательной области «Естествознание» предполагает следующие этапы их конструирования:

– поиск проявлений ключевых компетенций в каждом учебном предмете, составляющих образовательную область «Естествознание»;

– проектирование их по вертикали для каждого цикла по содержательным линиям;

– построение иерархии уровней ключевых компетенций по циклам.

Для достижения ожидаемых результатов обучения содержательная и методическая составляющие учебных предметов образовательной области «Естествознание» должны быть направлены на создание образовательного пространства, благоприятного для гармоничного становления и развития

высокообразованной, творческой личности, способной:

- самостоятельно организовывать процесс своего познания;
- создавать личностные и присваивать социальные ценности;
- творчески использовать разнообразные средства для результатов своей деятельности;
- расширять кругозор и приобретать знания для объективного отражения окружающей действительности;
- действовать и работать в коллективе (группе, команде), понимать ответственность за свои обязанности перед другими.

Таким образом, разработанный подход к проектированию ожидаемых результатов обучения позволит научно обоснованно конструировать учебные программы по естественнонаучным предметам, создаст основу для дальнейших теоретических и практических исследований по проблемам методического обеспечения средней школы. Считаем, что внедрение полученных результатов будет способствовать развитию системы школьного естественнонаучного образования в целом, на национальном уровне, исходя из современных требований мирового образовательного пространства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы // Казахстанская правда. 2010. 14 декабря.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 42 с.
4. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. М., 1991. 160 с.
5. Ларина Е.В. Проблема гуманитаризации естественнонаучного знания в свете компетентностного подхода к работе учащимися общеобразовательной школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 3. С. 19–22.
6. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М., 1991. 224 с.
7. Пурышева Н.С. Дифференцированное обучение физике в средней школе. М., 1994. 161 с.
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983. 352 с.
9. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. М., 2013. 73 с.

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.8

Василенко Л.Ю.

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ МООС

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам рассмотрения роли преподавателя в новой электронной среде обучения на основе массовых открытых онлайн-курсов. В большинстве МООС курсах, используемых в высшей школе, преподавание рассматривается как вспомогательная деятельность, при этом утрачивается аспект стиля и методики преподавания. В статье рассматриваются два типа таких курсов (xMOOC и cMOOC), которые отличаются не только целевой направленностью, структурой подачи учебного материала, но также и степенью формального оценивания работы учащегося и, соответственно, степенью вовлеченности преподавателя в образовательный процесс и его ролью. Для обоих типов МООС курсов, обсуждаемых в статье, общими являются следующие проблемные области: мониторинг преподавателем образовательной деятельности учащихся, обратная связь с преподавателем и знания преподавателя в области информационных технологий. *Ключевые слова:* массовые открытые онлайн-курсы (МООС), электронная образовательная среда, web-технологии, преподаватель, методика преподавания.

L. Vasilenko

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

TO THE QUESTION OF TEACHER'S ROLE IN THE SYSTEM OF MASSIVE OPEN ON-LINE COURSES

Abstract. The article focuses on the issues of a teacher's identity and role in a new educational sphere: massive open on-line courses (MOOC). The majority of MOOC used for training and academic research purposes in higher education treat the teacher as a facilitator, meanwhile the aspect of a teacher's academic identity and methods of teaching tend to be disregarded. The article discusses two types of MOOC courses (xMOOC and cMOOC) which differ not only in targets and structure of teaching material presentation, but also in the degree of formal assessment of student's performance, and consequently, in teacher's involvement in the educational

© Василенко Л.Ю., 2015.

process as well as his/her role in it. Both types of the discussed MOOC courses have common problematic areas related to the teacher's role: monitoring students' educational activity by the teacher, feedback from the teacher and teacher's knowledge of information technologies.

Key words: massive open on-line courses (MOOC), electronic educational environment, web-technology, teacher, teaching methods.

На современном этапе развития образования в целом и дистантных форм образования в частности все большую популярность набирают массовые открытые онлайн-курсы (далее – MOOC), в основном работающие на таких платформах, как Coursera и Udacity. Однако исследования, посвященные данной проблематике, в основном фокусируют свое внимание на учащих или технологических аспектах, оставляя за рамками целый ряд вопросов, связанных с особенностями преподавания в данной системе.

Настоящая статья посвящена рассмотрению вопросов преподавания и определения роли преподавателя в системе MOOC в рамках высшей школы.

Роль преподавателя в системе MOOC сильно отличается от большинства других образовательных контекстов, где преподаватель может лично знать студентов и непосредственно работать с ними через подбор материала, обучение и оценивание индивидуальной работы студентов. Однако преподавание в системе MOOC не отрицает наличия определенной методики и стиля преподавателя, специфики преподаваемой дисциплины или самого контекста высшего образования [8].

Для целей нашего исследования представляется необходимым рассмотреть два типа MOOC курсов, отличающихся спецификой подачи материала и, соответственно, ролью преподавателя.

Существуют так называемые xMOOC и cMOOC курсы.

Курсы xMOOC представляют собой очень хорошо структурированные, основанные на содержательном компоненте онлайн-курсы, предназначенные в основном для индивидуальной работы студентов. Обучение осуществляется посредством записанных лекций, а оценивание производится автоматически [2]. Основной целью данного вида онлайн-курсов является обеспечения широкого доступа к установленным дисциплинам цикла высшего образования, которые читаются лучшими специалистами в конкретных предметных областях, представляющими ведущие мировые университеты (что в немалой степени способствует закреплению авторитетного статуса преподавателя).

Другая разновидность MOOC курсов – это cMOOC курсы, основанные на принципах коннективизма. Данный вид курсов подразумевает сетевой, основанный на сотрудничестве подход к изучению какой-либо предметной области, при этом, как правило, отсутствует четкая программа курса и компонент формального оценивания. Акцент делается на индивидуальной исследовательской деятельности учащегося при поддержке сетевого сообщества.

Следует заметить, что эти два типа MOOC курсов не являются гомогенными, дистантные формы образования с применением MOOC развиваются настолько быстро, что приведенная классификация может показаться недостаточной.

Далее мы приступим к рассмотрению роли преподавателя в каждом из вышеуказанных типов МООС курсов.

Исследования, посвященные проблемам преподавания в системе хМООС, в основном стремятся разграничить так называемое традиционное высшее образование и новые формы образования на основе использования информационных и web-технологий. Первое ассоциируется с лекциями, семинарами в малых группах и достаточно закрытым, если не эксклюзивным, доступом к образованию; второе – с персональным подходом к обучению и широким доступом. Преподаватель рассматривается как авторитетный специалист, у которого отсутствует возможность широкой передачи знаний [7]. При этом постановка во главу угла самой проблемы эффективной передачи специальных знаний скрывает целый ряд таких аспектов как личность преподавателя, его авторитет, педагогика, оценивание, обратная связь [1]. Несмотря на то, что все эти аспекты исследовались в литературе по педагогике в информационном пространстве, тем не менее в образовательной политике, практике преподавания в ВУЗах, в коммерческой разработке и продвижении МООС, а также в общественном мнении превалирует слишком упрощенный взгляд на роль преподавателя в системе МООС [4].

Итак, в системе хМООС преподаватель рассматривается в двух аспектах:

1) как авторитетный высококвалифицированный специалист в определенной области, чей авторитет поддерживается, в том числе и известным ВУЗом, на базе которого он работает. Но для обучающихся в диалоговом режиме данный специалист недоступен.

Однако аудио- или видеозаписи его лекций позволяют передать его специализированные знания широкой аудитории; т. е. образовательный процесс происходит в абстрактном режиме, без личностного взаимодействия преподавателя и студента;

2) в системе хМООС преподаватель рассматривается по большей части как система автоматизированного контроля, проверки тестов и заданий, оцениваемых в рамках «сдано/не сдано». Часто в хМООС онлайн-курсах это является основной, а иногда и единственной формой обратной связи с учащимися [8].

В отличие от хМООС, курсы сМООС формулируют свою задачу не как обеспечение доступа к специализированным знаниям, а как предоставление возможности самостоятельного обучения. Онлайн-курсы типа сМООС, основанные, как отмечалось выше, на принципах коннективизма, ориентированы на создание персональных образовательных сетей и сообществ. Расширение подобных сетей позволяет учащемуся не только увеличить объем получаемых знаний, но также и решает задачу преодоления по сути ограниченного количества доступных преподавателей [6].

В системе сМООС акцент делается на деятельности учащихся по овладению какой-либо дисциплиной или предметной областью, а не на ее преподавании. Так, Дж. Саймонс выделяет следующие основные задачи преподавателя в системе сМООС:

- а) определение того, что представляет собой обучение в МООС среде;
- б) определение процесса обучения в цифровом, информационном пространстве;

с) приведение в соответствие образовательных программ и их преподавания с обучением и постоянно развивающимися потребностями общества [9].

Таким образом, преподавание в системе сМООС рассматривается как вспомогательная, поддерживающая деятельность в процессе обучения [3]. Роль преподавателя в данной системе ограничивается ролью помощника, если не сводится к полному ее отсутствию в процессе обучения [5]. При отсутствии роли авторитетного преподавателя или при его полном отсутствии вообще, обучение происходит за счет других людей, обладающих какими-либо специализированными знаниями в web-сообществе, т. е. обучение происходит в среде равных, без доминирующей роли преподавателя. Кроме того, принято считать, что преподаватель, обладая даже самыми передовыми специализированными знаниями, неизбежно отстает от своих студентов в области информационных технологий.

Рассмотрев особенности представления роли преподавателя в обоих типах МООС курсов, мы хотим отметить несколько моментов.

Нам представляется неоправданным принижение роли преподавателя в системе МООС, поскольку это может привести к отсутствию должного внимания и контроля преподавателя за тем, насколько именно **образовательной** является деятельность учащихся в web-сообществе, и не сводится ли она к форуму по определенной тематике. Работая со студентами младших курсов, преподавателю необходимо принимать на себя соответствующую дидактическую роль с целью осуществ-

ления направления образовательной деятельности студентов онлайн.

У преподавателя, работающего в электронной среде, в зависимости от потребностей студентов должно быть специально отведенное время, когда он регулярно выходит с ними на связь и может ответить на их вопросы или объяснить что-либо. Следует учитывать тот фактор, что некоторые студенты, обучающиеся дистантно на основе МООС курсов, особенно это касается людей более старшей возрастной группы, могут ощущать себя в худшем положении, чем студенты, имеющие возможность напрямую общаться с преподавателем. По этой причине обеспечение регулярных онлайн-сессий с преподавателем представляется особенно важным.

Кроме того, студенты, как правило, ожидают быстрой обратной связи с преподавателем и четкой, детальной оценки выполненных ими заданий. Преподаватель при этом сталкивается с задачей определения потребностей студентов и необходимой частоты общения с ним, что в условиях МООС курсов является достаточно сложным, так как преподаватель не знает своих студентов лично.

Как показывают многочисленные исследования, личность самого преподавателя, его педагогические методики, взаимодействие учащихся друг с другом и с преподавателем имеет большее влияние на усвоение учебного материала. Нам представляется необходимым учитывать все эти компоненты при разработке МООС курсов, так как в противном случае происходит «размывание» взаимоотношений между преподавателем и студентом, что ведет либо к сильно преувеличенной роли

преподавателя, либо к ее обесцениванию, а то и вовсе к ее отсутствию. Сохранение индивидуального стиля преподавания, а также взаимоотношения преподавателя со студентами должно стать неотъемлемой чертой MOOC курсов.

Знания по какой-либо дисциплине нельзя просто «передать» или спонтанно получить в результате общения в web-сообществе. Большинство пользователей MOOC курсов и преподавателей учились в традиционной образовательной среде. Эффективная образовательная деятельность требует определенного контекста. Этот контекст не может быть резко изменен переносом образования из аудитории в информационную среду.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ермолаева И.С. Современные платформы электронного обучения: взаимовлияние, конкуренция, особенности коммуницирования. (2014) [Электронный ресурс]. URL: http://kpfu.ru/docs/F235997197/platforms_ed3.pdf (дата обращения: 09.11.2014).
2. Bayne S. & Ross J. "Digital native" and "digital immigrant" discourses: A critique. In R. Land & S. Bayne (Eds.), *Digital difference: Perspectives on online learning* (pp. 159-169). (2011) Rotterdam, The Netherlands: Sense.
3. Biesta, G.J.J. Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49. (2012) [Электронный ресурс]. URL: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandpr/article/download/19860/15386> (3.11.2014)
4. Kannen V. My body speaks to them: Instructor reflections on the complexities of power and social embodiments// *Teaching in Higher Education*, 17(6), (2012) [Электронный ресурс]. URL: 637-648. doi:10.1080/13562517.2012.658566 (дата обращения: 1.11.2014).
5. Kop R. The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 19-38. (2011) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.irrod.org/index.php/irrod/article/view/882/1689> (дата обращения: 1.10.2014)
6. Land R. & Bayne, S. *Digital difference: Perspectives on online learning*. (2011) Rotterdam, The Netherlands: Sense.
7. Rodriguez C.O. MOOCs and the AI-Stanford like courses: Two successful and distinct courseformats for massive open online courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 2012(2). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eurodl.org/?p=current&article&article=516> (дата обращения: 13.10.2014)
8. Ross J., Sinclair Chr., Knox J., Bayn S., Macleod H. Teacher Experience and Academic Identity: The Missing components of MOOC Pedagogy. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, vol.10, No 1 (57-69). (2014) [Электронный ресурс]. URL: http://jolt.merlot.org/vol-10no1/ross_0314.pdf (дата обращения: 3.11.2014)
9. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. (2005) [Электронный ресурс]. URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (дата обращения: 15.10.2014).

УДК 378.1

Галиновский А.Л.*Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана***Хапаева С.С.***Московский государственный областной университет*

ВОПРОСЫ И ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ МАГИСТРАТУРЫ В ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗАХ

Аннотация. Настоящая статья посвящена формированию института магистратуры в отечественных образовательных организациях и за рубежом. Рассматриваются фрагменты нормативно-методической базы, касающиеся функционирования магистратуры в Российской Федерации. Анализируются особенности организации образовательного процесса, проведения вступительных испытаний и контрольных мероприятий в магистратуре на основе анализа данных различных российских университетов. Проводится исследование публикаций в периодической печати, посвященных вопросам магистерской подготовки, ее особенностей, содержания и перспектив развития. Кроме того, делаются выводы о целесообразности учета опыта ведущих зарубежных университетов, имеющих продолжительный опыт реализации многоуровневой подготовки кадров.

Ключевые слова: магистратура, технический университет, конкурс, образовательный процесс, вступительные испытания.

A. Galinovsky*Bauman Moscow State Technical University***S. Khapaeva***Moscow State Regional University*

ISSUES AND CHALLENGES FOR THE DEVELOPMENT OF THE MA COURSE IN TECHNICAL UNIVERSITIES

Abstract. The given article describes the establishment of the MA course in domestic and foreign educational institutions. Fragments of the normative-methodical base, connected with functioning of the MA course in the Russian Federation are examined. The article analyses the characteristics of the educational process organization, the entrance examinations and audits in the MA course on the basis of the analysis of data from different Russian universities. Examined publications in periodicals devoted to the issues of master's training, its features, its content and development prospects. Besides, the article draws conclusions about the feasibility of the experience of leading foreign universities, that have a vast experience of implementing multi-level training.

Key words: the MA course, the University of Technology, competition, educational process, the entrance examinations.

В соответствии с Федеральным законом №273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» (далее Закон) магистратура установлена как уровень высшего профессионального образования. При этом согласно Закону система образования создает условия для непрерывного образования, а также учета имеющегося образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Современная нормативно-законодательная база открывает широкие возможности для образовательных организаций по реализации основных образовательных программ магистратуры, правил приема и другим вопросам. Противоречие состоит в том, что, с одной стороны, в этом есть значительные преимущества, а с другой – каждой образовательной организации следует самостоятельно решать целый спектр организационно-методических и технических вопросов, связанных с построением института магистратуры.

Таким образом, целесообразно рассмотреть актуальные вопросы организации образовательного процесса в различных университетах РФ и зарубежных вузах. Это позволит выявить недостатки и преимущества функционирования магистратуры, дать некоторые рекомендации и провести сопоставительные анализы в области рассмотренных вопросов.

Методический план исследования предусматривал несколько взаимосвязанных этапов, предусматривающих параллельно-последовательную реализацию. Среди них отметим следующие: анализ информационных Интернет-ресурсов и законодательной и нормативно-методической базы,

изучение содержания публикаций в периодических изданиях, а также исследование зарубежного опыта на основе совокупности различных информационных данных.

На первом этапе был выполнен анализ особенностей функционирования магистратуры в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации: федеральные и научно-исследовательские университеты инженерного профиля, а также университеты, имеющие статус «уникальных научно-образовательных комплексов, старейших вузов страны, имеющих огромное значение для развития российского общества». Основными рассматриваемыми вопросами были следующие: форма и содержание вступительных испытаний, интервал времени для приема документов, требования к магистерским диссертациям, основные образовательные программы, расписания занятий и др.

В соответствии с частью 6 статьи 69 Закона, по программам магистратуры прием на обучение проводится по результатам вступительных испытаний, установление перечня и проведение которых осуществляется организацией самостоятельно. При этом программа вступительного экзамена формируется на основе ООП бакалавриата по соответствующему направлению/профилю, что соответствует Приказу Минобрнауки России от 28.07.2014 №839 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на 2015/2016 учебный год».

Большинство из рассмотренных образовательных организаций прово-

дят вступительные испытания в форме письменного экзамена, однако некоторые вузы заменяют его собеседованием или сочетают несколько форм испытаний, в частности, собеседование / конкурс портфолио / письменный экзамен. Необходимо отметить, что практика использования различных форм вступительных испытаний характерна и для зарубежных университетов.

Конкурс портфолио представляют собой пакет документов, дающих комплексное представление об оценках, полученных на этапе предшествующего обучения, различных сертификатах; об участии в коллективных научных мероприятиях, публикациях и других достижениях соискателя. Некоторые вузы в правилах приема в магистратуру устанавливают преимущественные права (без вступительных испытаний) на зачисление для своих выпускников.

Очевидно, что не стоит замыкаться на самой форме и содержании вступительных испытаний, а следует рассматривать этот вопрос шире [13]. Речь идет о возникновении возможного противоречия между стремлением вуза обеспечить объективность оценки соискателей, выделяя из них самых одаренных [10], и осуществлением набора на бюджетные и платные места с минимальным отсевом соискателей. Завышенные требования могут стать недостижимы для значительного числа претендентов, что в итоге негативно скажется на финансировании вуза.

Существует и еще одна задача, стоящая перед руководством учебного заведения: выбор подхода (обобщенный, дифференциальный или смешанный) к проведению вступительных испытаний. В данном случае следует учитывать, что различные направления под-

готовки магистров имеют различную популярность и привлекательность в среде поступающих. При обобщенном подходе к соискателям будут предъявляться одни и те же требования вне зависимости от направления. Дифференциальные испытания предполагают, что требования будут разные, а в случае смешанного подхода они будут содержать как общие, так и варьируемые компоненты.

Можно предположить, что в перспективе переход на дифференцированный подход будет более оправдан по причине возможности учета в этом случае требований различных кафедр и более равномерного распределения студентов по ним. Это связано с тем, что соискатели на предварительном этапе будут иметь возможность ознакомиться с вступительными требованиями на разных кафедрах, выбрав для себя наиболее доступный и реалистичный вариант.

В соответствии с Приказом Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» образовательный процесс по образовательным программам организуется по периодам обучения:

- учебным годам (курсам);
- периодам обучения, выделяемым в рамках курсов, в том числе семестрам (2 семестра в рамках курса) или триместрам (3 триместра в рамках курса);
- периодам освоения модулей, выделяемым в рамках срока получения высшего образования по образовательной программе.

Выделение периодов обучения в рамках курсов, а также периодов освоения модулей осуществляется по решению образовательной организации. В различных вузах диапазон формирования расписания занятий для магистров варьируется от однодневных субботних занятий до ежедневных, при этом активно используется как первая, так и вторая половина дня, что связано с загруженностью аудиторного фонда, индивидуальными возможностями вуза и контингентом магистров.

Одним из важных вопросов является обеспечение комфортности образовательного процесса, наделение его чертами открытости и доступности, как это делается в ведущих зарубежных университетах. До каждого обучающегося должно доводиться необходимое и достаточное количество информации об организации и содержании учебного процесса. Кроме того, следует обеспечивать возможность дистанционных консультаций в режиме реального времени по всем интересующим вопросам учащихся.

Но гораздо более важным вопросом является вопрос формирования содержания образования и разработка основных образовательных программ. Основываясь на опыте европейских университетов, можно с достаточной долей уверенности говорить, что выпускники магистратуры как специалисты высокого уровня должны быть не только готовы к овладению техническими инновациями их практическому применению, но и к анализу, переосмыслению и критической оценке этих инноваций. Помимо этого, они должны уметь самостоятельно наращивать объем своих компетенций, создавать

новое знание [11]. В связи с высокими темпами роста научно-технической сферы начинают терять свое значение приобретенные в процессе обучения фактологические знания. Одновременно с этим возрастает важность таких компетенций, которые бы позволили достаточно оперативно разбираться в сложных технических системах, а для этого необходимо уметь находить, критически оценивать, анализировать и творчески использовать нужную информацию [2].

Другими словами, программы магистерской подготовки должны быть сориентированы на развитие профессионально-личностных качеств, научного творчества, исследовательской компетентности. Эти составляющие содержания образования дадут возможность выпускникам-магистрам решать разнообразные инновационные задачи [9]. В этой связи основные образовательные программы магистратуры следует формировать на модульном принципе с возможностью построения индивидуальных образовательных траекторий, опирающихся на базу в виде основной образовательной программы бакалавриата по направлению. Это во многом позволит уйти от традиционного предметного преподавания, расширить образовательные программы [12]. Такая инновационная модель позволит подготовить магистра к выполнению трудовых функций в новых наукоемких областях, достаточно редких, но уже востребованных работодателями.

Очевидно, что это потребует от вуза существенной перестройки учебного процесса, но ожидаемо даст заметное повышение эффективности и качества подготовки специалистов. В этой

связи для вуза, возможно, важным является создание единого научно-образовательного кластера с отделом управления магистратурой как ключевого звена образовательной структуры. Это позволит выйти на новый качественный уровень подготовки магистров, создаст сильные конкурентные преимущества и условия для приема в магистратуру на коммерческой основе [5].

Это вполне оправдано и по той причине, что магистры уже имеют достаточный багаж знаний, профессиональные навыки, сформированные социально-личностные качества и могут занимать ведущее место в процессе обучения [6], самостоятельно определяя его содержание при поддержке преподавателей [15].

Педагогический опыт показывает, что магистранты более осознанно подходят к процессу своего обучения, они не только более самостоятельны, но и более мотивированны и зачастую сами инициируют процесс подготовки. В данном случае следует говорить об акмеологической компетентности магистрантов [8], т. е. их способности к самопроектированию личностного и профессионального развития [3].

Таким образом, в инновационной модели подготовки должно быть акцентировано внимание на сопровождение и консультирование магистра научным руководителем, который мотивирует его, помогает организовывать работу, выполняет функции координатора, консультанта и контролера [2].

В этой связи и руководителю и магистранту необходим инструментарий, который позволит осуществлять анализ и контроль процесса подготовки,

нужна технология обратной связи [1]. В соответствии с действующей нормативно-методической базой (Приказом Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367) при осуществлении образовательной деятельности по программе учебное заведение обеспечивает в том числе и проведение контроля качества освоения образовательной программы посредством текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации обучающихся и итоговой (государственной итоговой) аттестации.

В последние годы наблюдаются тенденции к комплексной оценке результатов образовательного процесса в магистратуре, активно разрабатываются ее принципы: комплексность, перспективность, рефлексивность, междисциплинарность, открытость, полисубъектность, аутентичность [7].

Эти меры являются недостаточными для повышения качества образования в магистратуре. Необходимо дополнить инновационную модель элементами проектно-деятельностного образования, которое предполагает применение совокупности базовых компетенций для решения конкретных научно-технических задач [14]. Базой для реализации прикладной деятельности магистрантов и их научных руководителей должны стать профильные предприятия, научно-исследовательские организации, решающие фундаментальные или прикладные научные задачи. В случае совмещения процесса обучения в магистратуре с работой по специальности на профильном предприятии представляется возможным исключить производственную практику из индивидуального плана работы магистранта, что увеличит время на работу по

теме диссертации [4]. Напомним, что в соответствии с Приказом Минобрнауки России от 19.12.2013 №1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» высшее образование по программам магистратуры может быть получено: в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в очной, очно-заочной, заочной формах обучения, а также с сочетанием различных форм обучения. Формы получения образования и формы обучения устанавливаются в том числе образовательными стандартами, утвержденными самостоятельно.

Важно чтобы формирование тематики исследований и технических заданий осуществлялось с учетом профессиональных стандартов и особенностей взаимодействия образовательной организации и предприятия. Научно-творческую работу над сформированными проектами в междисциплинарных областях знаний следует проводить вертикально организованной командой исполнителей, в состав которой должны входить бакалавры, специалисты и магистранты различных направлений, аспиранты и представители профессорско-преподавательского состава [14].

В завершение анализа рассмотрим проблему формирования требований к магистерской диссертации. При этом ни отечественные, ни зарубежные вузы не выносят в открытый доступ такого рода информации. Однако, например, на официальном сайте Аэрокосмического факультета Массачусетского тех-

нологического института отмечается, что исследовательская работа является неотъемлемой частью учебной программы в магистратуре. С начала обучения все студенты должны принимать активное участие в научной исследовательской работе, которая завершается диссертацией. В течение осеннего и весеннего семестров студентом и его руководителем проводится формализованная оценка результатов исследований (прогресс в исследованиях). Результаты вводятся в компьютерную систему интерактивно с помощью специальных веб-приложений. С момента начала работы ход исследований, цели и необходимое количество часов могут быть изменены.

В начале обучения в магистратуре многие студенты должны определить тему диссертации. До этого у них существует возможность обсудить возможные темы исследований на различных факультетах, ознакомиться с основной литературой, начать исследование с предполагаемым руководителем и др. Часто студенты целевой подготовки изначально имеют четко определенный исследовательский проект, который послужит написанию диссертации. К концу второго – третьего семестра для магистров тема исследования должна быть четко определена, а остальная часть программы будет направлена на успешное достижение поставленных целей исследования.

Можно отметить, что организация и структура магистерской подготовки в США во многом близка к той, о которой пишут отечественные исследователи [10], а большинство их идей не являются новыми, а уже хорошо зарекомендовали себя за рубежом. Можно говорить о целесообразности учета

опыта ведущих университетов США и его тиражировании в отечественной системе подготовки магистров.

В целом магистерская подготовка является формой подготовки элитарных кадров, способных решать сложные научно-технические задачи инновационного характера. Очевидно, что в ближайшей перспективе популярность магистратуры и ее значимость повысится и прежде всего в среде работодателей и молодежных кругах. Можно ожидать в связи с этим увеличение конкурса в магистратуру и повышение качественного состава обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аббасова К.Я. О роли совмещенных программ при подготовке в магистратуру / К.Я. Аббасова, Х.А. Ализاده, Р.О. Мамедова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». 2013. № 3 (14). С. 17–19.
2. Вершель В.П. Современные технологии обучения студентов магистратуры / В.П. Вершель, С.А. Рыкова // Научные труды Северо-Западного института управления. 2013. Т. 4. № 4 (11). С. 152–154.
3. Гладченкова Н.Н. Разработка и реализация компетентностной модели преподавателя вуза (на примере магистерской программы «высшее образование») // Изв. Южного федерального ун-та. Пед. науки. 2008. № 3. С. 127–134.
4. Гормаков А.Н. Магистратура – эффективный инструмент подготовки инженеров-приборостроителей // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 6. С. 33–34.
5. Закирова Э.И. Отдел управления магистратурой как эффективный механизм в организационно-управленческой структуре вуза // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. № 19. С. 238–243.
6. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 128 с.
7. Каримова А.Д. Основные принципы комплексной оценки результатов образовательного процесса в магистратуре // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4–2. С. 40–42.
8. Лавров Н.Н. Профессионально-личностное становление специалиста в вузе: профессиографический и акмеологический аспекты / Лавров Н.Н., Назаров О.В. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 1. С. 111–118.
9. Лебедева М.Б. Система модульной профессиональной подготовки будущих учителей в области информационно-коммуникационных технологий. СПб., 2006. 280 с.
10. Макарова О.В. Магистратура и докторантура в США как основные формы подготовки научно-педагогических кадров // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 17. № 43–2. С. 157–162.
11. Марга А. Университетская реформа в Европе: некоторые эстетические соображения // Высшее образование в Европе. 2004. № 4. Т. XXIX. С. 38–44.
12. Пиралова О.Ф. Особенности обучения в магистратуре современных вузов [Текст] <http://elibrary.ru/item.asp?id=13558512> // Успехи современного естествознания. 2010. № 5. С. 78–80.
13. Погосян В.А. Вступительные испытания в магистратуру: отечественный и зарубежный опыт // Вестник Герценовского университета. 2011. № 3. С. 45–49.
14. Сироткин А.С. Проектно-деятельностное образование в бакалавриате и магистратуре / А.С. Сироткин, Ф.Ю. Ахмадулина, Р.К. Закиров // Сборник трудов международной научно-практической конференции «Биотехнологии и качество жизни». 2014. С. 544–545.

15. Стефанова Н.Л. Государственный образовательный стандарт и образовательные программы подготовки бакалавров и магистров в области знаний «Педагогические науки»: метод. рекомендации / Н.Л. Стефанова, Н.Л. Шубина; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, Учеб.-метод. об-ние высш. учеб. заведений России по пед. образованию. СПб., 2000. 101 с.

УДК 378.147

Гулянец А.Б.*Московский городской педагогический университет***КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ПРОЯВЛЕНИЯ
КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье рассмотрено понимание основных, базовых, ключевых и специальных компетенций учителя иностранного языка, составляющих его профессиональную компетентность. Особое внимание уделено ключевым компетенциям учителя иностранного языка, критериям, показателям и уровням их проявления в целом. Также автор приводит подробное описание критериев, показателей и уровней проявления таких ключевых компетенций учителя иностранного языка, как готовность использовать различные виды устной иноязычной речи на уроке иностранного языка и умение ставить цель, ориентированную на обучение иностранному языку, и выбирать оптимальные решения для ее достижения.

Ключевые слова: ключевые компетенции учителя иностранного языка, критерии, показатели, уровни проявления.

A. Gulyants*Moscow City Teachers' Training University***CRITERIA, PARAMETERS AND LEVELS OF MANIFESTATION
OF ENGLISH LANGUAGE TEACHER'S KEY COMPETENCIES**

Abstract. The article is dedicated to understanding of core, basic, key and special competencies that constitute professional competence of English teachers. Special attention is devoted to these teachers' key competencies, their criteria, parameters and levels of manifestation as a whole. The author also presents a detailed description of the criteria, parameters and levels of the following key competencies of a teacher of English: readiness to use different types of oral foreign-language speech during the lesson of English and ability to set a goal, oriented on teaching a foreign language, and choose optimal solutions for achieving it.

Key words: key competencies of a teacher of English, criteria, parameters and levels of manifestation.

Формирование компетентного специалиста в высших учебных заведениях все чаще рассматривается через призму компетенций, которыми он должен обладать. Компетенции условно подразделяют на основные, базовые, ключевые и специальные

Основные компетенции – это фун-

даментальные инвариантные компетенции, позволяющие осуществлять образовательную, социальную и профессиональную деятельность в рамках *типа профессии* и помогающие адаптироваться к изменяющимся условиям. Они, как правило, представлены в стандартах ФГОС ВПО и сгруппированы по типам профессий.

© Гулянец А.Б., 2015.

Базовые компетенции – базисные инвариантные компетенции, позволяющие осуществлять образовательную, социальную и профессиональную деятельность в рамках *конкретной профессии* и помогающие адаптироваться к изменяющимся условиям. Они также представлены в стандартах ФГОС ВПО для каждой профессии.

Ключевые компетенции – универсальные инвариантные компетенции, открывающие возможность для осуществления образовательной, социальной и профессиональной деятельности для адаптации и реализации себя в рамках *специализации конкретной профессии*. Примером ключевых компетенций могут служить компетенции, представленные в стандартах ФГОС ВПО и определенные для каждой специализации (направления профессиональной подготовки) определенной профессии.

Специальные компетенции – вариативные компетенции, необходимые для выполнения *специальных функций в рамках специализации конкретной профессии* по отношению к особым категориям. Примером специальных компетенций могут быть компетенции, позволяющие выполнять особые функции.

Особое место среди всех вышеперечисленных компетенций отводится ключевым компетенциям. Критерии ключевых компетенций учителя иностранного языка отражают составляющие компетенции, а именно: знания, умения и опыт. Соответственно критериями и показателями являются – когнитивный (уровень знаний), технологический (уровень организационно-деятельностных умений), эмпирический (опыт самореализации

в учебно-воспитательной деятельности).

Можно выделить следующие уровни сформированности ключевых компетенций учителя иностранного языка: *пороговый* (владение основными знаниями и организационно-деятельностными умениями, способность адаптироваться в профессионально-педагогической деятельности); *базовый* (владение и использование на практике необходимых знаний и организационно-деятельностных умений, способность успешно выполнять образовательную, социальную и профессионально-педагогическую деятельность); *оптимальный* (владение и интеграция предметных и межпредметных знаний, успешная реализация организационно-деятельностных умений, способность творчески эффективно и продуктивно решать учебно-воспитательные задачи в профессионально-педагогической сфере деятельности).

Изучение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения по направлениям подготовки 032700 Филология (квалификация (степень) «бакалавр»), 035700 Лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр»), 540300 Филологическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») и 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»), которые в характеристике профессиональной деятельности бакалавров предполагают подготовку выпускников к педагогической деятельности; работ, посвященных профессиональной деятельности учителя иностранного языка и его профессиональной деятельности (А.А. Леон-

тьев, К.И. Саломатов, В.А. Слостенин, Л.Ф. Спирин и др.); а также ключевых компетенций, рекомендуемых Советом Европы и О.М. Бобиенко, Е.В. Бондаревской, А.В. Хуторским, И.В. Чаплыгиной, В.В. Щербаковой и др., позволило выделить те из них, которые характерны для учителя иностранного языка. К ним следует относить: умение поддерживать активность, инициативность и мотивированность обучающихся в процессе овладения иностранным языком; умение анализировать и оценивать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности в овладении иностранным языком; готовность применять методики, технологии и методы диагностирования достижений обучающихся в овладении иностранным языком; способность разрабатывать и реализовывать учебные программы по иностранному языку в образовательных учреждениях; готовность использовать различные виды устной иноязычной речи на уроке иностранного языка; умение ставить цель, ориентированную на обучение иностранному языку, и выбирать оптимальные решения для ее достижения и т. д.

Проанализировав и изучив одну из ключевых компетенций учителя иностранного языка – готовность использовать различные виды устной иноязычной речи на уроке иностранного языка, – можно представить следующие выводы. Осмысление и систематизация работ, посвященных изучению особенностей обучения говорению на иностранном языке (монологическое и диалогическое высказывания) и его оцениванию (М.А. Ариян [1; 2], Н.Д. Гальскова [4] и др.), анализ тре-

бований к устной речи (монологическое и диалогическое высказывания), предъявляемых общеевропейской системой оценки знания иностранных языков (уровень профессионального владения), и обобщение передового педагогического опыта позволили определить критерии и показатели проявления первой выбранной ключевой компетенции учителя иностранного языка. Беседа с преподавателями ведущих вузов помогла сделать вывод, что когнитивным критерием данной ключевой компетенции учителя иностранного языка является знание иностранного языка и особенностей устной монологической и диалогической речи на нем. Показателями определены качественные характеристики: знание особенностей монологической и диалогической устной речи, соблюдение требований к ним; количественные характеристики: объем высказывания и количество ошибок.

Технологическим критерием выступает умение организовать высказывание на иностранном языке для достижения поставленной цели. Показатели выбраны следующие: качественные характеристики: рациональность и логичность построения высказывания, достижение коммуникативной цели; количественные характеристики: время, потраченное на подготовку высказывания, полнота высказывания.

С учетом вышеуказанных критериев и показателей, а также уровней сформированности ключевых компетенций учителя иностранного языка разработана таблица определения сформированности выбранной ключевой компетенции (табл. 1).

Далее рассмотрена еще одна ключевая компетенция учителя иностран-

Таблица 1

**Готовность использовать различные виды устной иноязычной речи
на уроке иностранного языка**

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p><i>когнитивный критерий:</i> знание иностранного языка и особенностей устной монологической и диалогической речи на нем</p> | <p><i>качественные характеристики:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – знание особенностей устного монологического и диалогического высказываний на иностранном языке, – соблюдение требований к ним | <p>анализ рейтингов студентов по коммуникативным языковым и методическим дисциплинам, беседа с преподавателями, методистами, учителями школ-баз практик</p> | <p><i>пороговый:</i></p> <p>владение основными знаниями об устной монологической и диалогической речи на иностранном языке и требованиях к ней; умение организовать небольшое логическое высказывание с некоторыми ошибками в лексике и грамматике иностранного языка, не мешающими адаптироваться в профессионально-педагогической деятельности; требуется достаточное время на подготовку высказывания; цель коммуникации по большей части достигнута</p> |
| | <p><i>количественные характеристики:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – объем высказывания, – количество ошибок | | <p><i>базовый:</i></p> <p>владение и использование на практике необходимых знаний об устной монологической и диалогической речи на иностранном языке и требованиях к ней; умение организовать продолжительное полноценное логическое высказывание с минимальными ошибками в лексике или грамматике иностранного языка; способность успешно выполнять образовательную, социальную и профессионально-педагогическую деятельность; требуется небольшое время на подготовку высказывания; цель коммуникации почти всегда достигнута</p> |
| <p><i>технологический критерий:</i> умение организовать высказывание на иностранном языке для достижения поставленной цели</p> | <p><i>качественные характеристики:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – рациональность и логичность построения высказывания, – достижение коммуникативной цели <p><i>количественные характеристики:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – время, потраченное на подготовку, – полнота высказывания | | <p><i>оптимальный:</i></p> <p>владение и интеграция предметных и межпредметных знаний, в том числе и об устной монологической и диалогической речи на иностранном языке и требованиях к ней; успешная реализация умения; организовать рациональное логическое полноценное высказывание; способность творчески эффективно и продуктивно решать учебно-воспитательные задачи в профессионально-педагогической сфере деятельности; иногда требуется минимальное время на подготовку высказывания; цель коммуникации всегда достигнута</p> |

Таблица 2

**Умение ставить цель, ориентированную на обучение иностранному языку,
и выбирать оптимальные решения для ее достижения**

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p><i>когнитивный критерий:</i> понимание цели и способность к анализу способов ее достижения</p> | <p><i>качественные характеристики:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – сформулированность цели и способов ее достижения, – рациональность выбранного способа достижения цели | | <p><i>пороговый:</i></p> <p>понимание цели (порою с помощью со стороны); владение основными знаниями о способах ее достижения; умение сформулировать задачи (порою с посторонней помощью) и выбрать достаточно рациональный способ их решения (допускаются некоторые неточности, не мешающие адаптироваться в профессионально-педагогической деятельности); требуется достаточное время на подготовку и выполнение, с некоторой помощью со стороны; предложены один или несколько достаточно эффективных способов решения проблемы; использован один или несколько ресурсов</p> |
| | <p><i>количественные характеристика:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – время, потраченное на поиск решения, – количество эффективных способов, найденных и предложенных для достижения цели | | <p><i>базовый:</i></p> <p>понимание цели, ее формулирование; владение и использование на практике необходимых знаний о способах ее достижения; понимание возможных проблем; умение самостоятельно сформулировать цель и возможные проблемы, выбрать рациональный способ их решения для успешного выполнения образовательной, социальной и профессионально-педагогической деятельности; требуется небольшое время на подготовку и выполнение; самостоятельно предложено несколько эффективных способов достижения цели; использовано достаточно ресурсов</p> |
| <p><i>технологический критерий:</i> умение определить цель и подобрать оптимальную стратегию ее достижения</p> | <p><i>качественные характеристики:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – самостоятельность работы, – эффективность <p><i>количественные характеристики:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – время, потраченное на выполнение, – использованные ресурсы | <p>методика А.А. Карманова «Цель – средство – результат», беседа с методистами групп, учителями школ-баз практик</p> | <p><i>оптимальный:</i></p> <p>понимание и самостоятельное формулирование цели; прогнозирование возможных проблем; владение и интеграция предметных и межпредметных знаний, необходимых для ее достижения; успешная реализация умений выбрать наиболее рациональный и эффективный способ достижения цели и решения возможных проблем; способность творчески эффективно и продуктивно решать учебно-воспитательные задачи в профессионально-педагогической сфере деятельности; требуется минимальное время на подготовку и выполнение, самостоятельно предложены разнообразные эффективные способы достижения цели; использованы все возможные ресурсы</p> |

ного язык, а именно: умение ставить цель, ориентированную на обучение иностранному языку, и выбирать оптимальные решения для ее достижения.

Анализ критериев хорошо сформулированных целей (С.А. Шипунов) и SMART-критериев оценки эффективности принятия решений (В.Н. Бессонова [3], Н.Н. Лебедева [5]), осмысление и систематизация передового опыта, в том числе и педагогического, беседы с преподавателями высших учебных заведений и методистами групп по педагогической практике помогли определить критерии и показатели проявления данной ключевой компетенции учителя иностранного языка. Когнитивным критерием выбрано понимание цели и способность к анализу способов ее достижения. Показатели: качественные характеристики: сформулированность цели и способов ее достижения, рациональность выбранного способа достижения цели, количественные характеристики: время, потраченное на поиск решения, и количество эффективных способов, найденных и предложенных для достижения цели. Технологический критерий: умение определить цель и подобрать оптимальную стратегию ее достижения. Качественные характеристики: самостоятельность работы и ее эффективность; количественные характеристики: время, потраченное на выполнение, и использованные ресурсы.

С учетом описанных выше критериев и показателей, а также уровней сформированности ключевых компетенций учителя иностранного языка разработана таблица определения сформированности одной из ключе-

вых компетенций учителя иностранного языка (табл. 2).

Эмпирический критерий описанных ключевых компетенций учителя иностранного языка сложно детально оценить только в рамках теоретического и практического обучения во время аудиторной работы в системе бакалавриата. Однако педагогическая практика в школе, работа в детских лагерях и другая практическая деятельность в детских образовательных учреждениях поможет максимально подготовить студентов к их профессиональной деятельности и сформировать необходимые компетенции.

Определение показателей, критериев и уровней проявления ключевых компетенций будет способствовать формированию компетентного специалиста. Тщательная разработка показателей, критериев и уровней проявления основных, базовых, ключевых и специальных компетенций учителя иностранного языка обеспечит достижение поставленной цели, а именно: формирование конкурентоспособного высококвалифицированного учителя иностранного языка в вузе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ариян М.А. Обучение диалогической форме общения // Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / отв. ред. А.Н. Шамов. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2008. С. 112–115.
2. Ариян М.А., Оберемко О.Г., Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс. – Изд. 2-е, перераб. и доп. Н. Новгород, 2004. 190 с.
3. Бессонова В.Н. Обучение студентов методам решения профессиональных задач при выполнении задач и заданий по НИР // Научно-практическая

- конференция «Внедрение достижений психологии и педагогики в практику работы вуза», 14-15 окт. 1983 г.: тез. докл. / М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР, Новосиб. электротехн. ин-т, Новосиб. пед. ин-т, Новосиб. отделение О-ва психологов СССР. Новосибирск, 1983. 129 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» 3-е изд., стер. М., 2006. 333 с.: ил., табл.
5. Лебедева Н.Н. Развитие творческих способностей студентов как предпосылка компетентностно-ориентированного образования // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 6, Университетское образование. 2007. Вып. 10. С. 11–17.

УДК 378.147

Гулянец С.Б.*Московский городской педагогический университет***ВАЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

Аннотация. В данной статье доказывается важность формирования проектной компетенции учителя иностранного языка в свете современных требований, предъявляемых образовательными стандартами. Автором на основе анализа и синтеза теоретического материала и собственного практического опыта определяется сущность и выделяются компоненты соответствующей компетенции. Также описываются условия, способствующие формированию проектной компетенции учителей иностранного языка в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: проектная компетенция учителя иностранного языка; компоненты проектной компетенции учителя иностранного языка; условия, способствующие формированию проектной компетенции учителя иностранного языка в вузе.

S. Guliants*Moscow City Teachers' Training University***THE IMPORTANCE OF FORMING A UNIVERSITY FOREIGN
LANGUAGE TEACHER'S PROJECT COMPETENCE**

Abstract. The article proves the necessity of foreign language teacher's project competence formation in the light of modern demands outlined in the Educational Standards. The author defines the essence and components of the corresponding competence on the basis of analysis and synthesis of theoretical data and personal practical experience. Besides, the conditions for developing foreign language teacher's project competence during the process of their professional training are also revealed.

Key words: foreign language teachers' project competence; components of foreign language teachers' project competence; conditions for developing foreign language teacher's project competence.

Цель обучения в школе – формирование самостоятельной творческой активной личности, обладающей совокупностью знаний, умений, навыков и опыта, способной к прогнозированию, планированию, проектированию и готовой к взаимодействию и коммуникации как на родном, так и на иностранном языках. Потенциал развития

и воспитания такого выпускника заложен в учебных предметах и внеучебной деятельности школьников. Для этого учителя используют различные методы и технологии обучения, организуют индивидуальную, парную и групповую работу; мотивируют познавательную деятельность и активность, разрабатывают учебно-методическое обеспечение и т. д.

© Гулянец С.Б., 2015.

Одним из путей достижения поставленной цели учителя видят в использовании проектной аудиторной и внеаудиторной деятельности обучающихся. Она заложена и в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования как один из методов и средств обучения. Проектная деятельность получила широкое применение, поскольку она позволяет выйти на качественно новый уровень обученности, сформировать важные личностные качества, знания, навыки и умения, получить необходимый опыт. При этом она мотивирует участников проектирования, учит проявлять лидерские качества и работать в команде, адекватно оценивать свои сильные и слабые стороны, доводить начатое дело до конца.

Практика показывает, что проектную деятельность учителя организуют по различным учебным дисциплинам, каждая из которых несет в себе определенные возможности для воспитания, обучения и развития обучающихся. При этом проектная деятельность обучающихся на уроках физики и химии будет существенно отличаться от соответствующей деятельности в рамках занятий по истории и литературе. Следовательно, в зависимости от дисциплины, проектирование будет иметь свои особенности и развивать определенные знания, навыки, умения и формировать соответствующий опыт.

Особый потенциал заключен в использовании проектной деятельности на занятиях по иностранному языку. Это связано с тем, что обществом предъявляются высокие требования не только к знанию иностранного языка, но и свободному владению им.

Проектная деятельность позволяет наполнить занятия коммуникативной составляющей, развить творческие и интеллектуальные способности обучающихся, сформировать их умение находить необходимую информацию на иностранном языке и работать с ней, общаться на изучаемом языке, писать письма и т. д. Она мотивирует к активному межкультурному общению, формирует и развивает умение и готовность взаимодействовать не только на родном языке, но и на иностранном, учитывая возрастные, психологические, культурные, национальные и другие особенности партнеров. Особая ценность проектной деятельности на уроках иностранного языка заключается в следующем: интеграционные процессы, происходящие в обществе, глобализация экономики и развитие связей между странами – все это требует от любого профессионала (инженера, экономиста, врача, ученого) готовности к проектированию на иностранном языке. Следовательно, предпосылки к формированию необходимых для будущей профессиональной деятельности знаний, умений и опыта участия в международных проектах могут быть заложены на уроках иностранного языка уже в школе.

Активное использование проектной деятельности учителями иностранного языка заложено и в нормативно-правовых документах: Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, проекте «Столичное образование» на 2012–2016 гг., Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования и т. д. Анализ этих документов

показал, что проектная деятельность учителя иностранного языка заявлена как обязательная и к ней предъявляются высокие требования. Способность и готовность проектировать, разрабатывать и реализовывать проекты различных типов; умение разрабатывать образовательные маршруты и проектировать образовательные и учебно-воспитательные процессы, формировать и развивать необходимые школьнику навыки и умения, в том числе и коммуникативные – все это заложено в перечисленных документах как деятельность учителя иностранного языка.

Реализация заявленной в стандартах проектной деятельности учителем иностранного языка во многом зависит от его подготовки. Это объясняется тем, что для организации соответствующей деятельности учителю потребуются специальные знания, умения и определенный опыт: как разработать, организовать и скоординировать проектную деятельность, проанализировать поведение и работу обучающихся, обеспечить воспитание и обучение, мотивируя и стимулируя каждого из участников, учитывая личностные и возрастные особенности, уровень подготовки, интересы и потребности. Следовательно, в данном случае речь идет о формировании проектной компетенции учителя иностранного языка, которую следует рассматривать как один из важных компонентов профессиональной компетентности учителя, становление которого происходит в процессе обучения в вузе.

В литературе на сегодняшний день сложились определенные предпосылки для решения вопроса формирования проектной компетенции учителя

иностранного языка в процессе его профессиональной подготовки в вузе. В работах И.А. Зимней, В.А. Сластенина, А.В. Хуторского дается определение понятию «компетенция» и изучаются особенности формирования профессиональных компетенций специалистов вообще и учителя в частности. В исследованиях Дж. Дьюи и У. Килпатрика представлены обоснование и описание метода проектов. Е.С. Полат дает методическое описание использования метода проектов и представляет особенности его использования при обучении иностранным языкам.

Концепции педагогического проектирования представлены в работах В.П. Беспалько, И.А. Горчаковой-Сибирской и И.А. Колесниковой. Г.К. Селевко и А.П. Тряпицыной разработаны теоретические, содержательные, методические и технологические вопросы обучения педагогов проектированию. Проблема развития проектировочных умений будущих учителей представлена в работах Н.В. Кузьминой, В.Р. Поповой, В.П. Сергеевой. Ю.А. Володина, Н.В. Матяш и А.П. Суходимцева изучали вопросы формирования проектной компетентности студентов в педагогических вузах. А.А. Баранов и Р.Н. Шарафутдинов исследовали возможность формирования проектной компетенции учителя в процессе его профессиональной подготовки. Рассмотрим подробнее, что такое проектная компетенция учителя иностранного языка.

Анализ литературы показал, что под компетенцией сегодня понимают составную часть профессиональной компетентности специалиста, которая характеризуется совокупностью знаний, умений, опыта выполнения

какой-либо определенной деятельности и ценностного отношения к ним (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, Г.В. Яцкина [6]). *Проектный* – это прилагательное, образованное от существительного *проект*, а также предусмотренный и определяемый проектом, занимающийся проектированием или проектной деятельностью [4]. Осмысление значения и сущности понятий «проект», «проектирование», «проектная деятельность», «педагогическое проектирование» в работах Дж. Дьюи, И.А. Зимней, У. Килпатрика, Е. Коллингса, М.В. Крупениной, Е.С. Полат [4], В.Н. Шульгина, В.П. Беспалько [1], И.А. Горчаковой-Сибирской, И.А. Колесниковой [3], В.Г. Веселовой [2] и др.; беседы с учителями-практиками, активно использующими проектную деятельность школьников, и собственный опыт проектирования со студентами и школьниками позволили прийти к определенному далее пониманию сущности и содержания проектной компетенции учителя иностранного языка.

Проектная компетенция учителя иностранного языка является составной частью его профессиональной компетентности. Она выступает интегративной характеристикой учителя и предполагает его готовность и способность определять необходимую информацию, анализировать, прогнозировать, планировать, организовывать, реализовывать, координировать и оценивать как сам процесс проектирования, так и результат проектной деятельности. При этом готовность предполагает предрасположенность учителя иностранного языка к реализации как собственной проектной деятельности, так и организации и осуществлению соответствующей деятельности школь-

ников. Способность характеризуется профессиональной подготовленностью и развитыми качествами личности, необходимыми для организации любой проектной деятельности.

Синтезированное определение, анализ работ, посвященных педагогическому проектированию, изучение образовательных стандартов и беседы с учителями-практиками, активно применяющими проектирование в своей деятельности, позволили выделить основные компоненты проектной компетенции учителя иностранного языка:

– аксиологический – предполагает ценностное отношение учителя к проектной деятельности как собственной, так и школьников;

– когнитивный – характеризуется знанием сущности проектирования, особенностей организации и реализации соответствующей деятельности на родном и иностранном языках, типов проектов, возрастных и личностных особенностей школьников, их интересов и потребностей, владение иностранным языком на достаточно высоком уровне и т. д.;

– деятельностный – включает владение технологией проектирования и оценивания различных типов проектов, процесса проектирования, результата соответствующей деятельности; способность и готовность организовать любую проектную деятельность на родном и иностранном языках и т. д.;

– прагматический – подразумевает опыт проектной деятельности;

– личностный – характеризуется развитостью личностных качеств и готовностью довести начатое дело до конца (мотивы деятельности, волевые качества, оптимизм, вера в себя и свои

силы, желание реализоваться в профессии, чувство юмора и т. д.).

При этом следует отметить, что хотя основными компонентами проектной компетенции учителя иностранного языка следует назвать когнитивный и деятельностный, эффективность реализации обозначенных ранее компонентов во многом обеспечивается его личностными качествами (готовность к рефлексии и самоорганизации, мотивы деятельности, волевые качества, оптимизм, вера в себя и свои силы, желание реализоваться в профессии, чувство юмора и т. д.), ценностным отношением к профессиональной деятельности и опытом ее организации.

Анализ сущности проектной компетенции учителя иностранного языка позволил прийти к выводу, что деятельность последнего может быть направлена как на него самого, так и на обучающихся. В первом случае она проявляется в том, что учитель иностранного языка способен проанализировать и адекватно оценить собственные знания, навыки, умения и опыт, что позволяет ему проектировать индивидуальные маршруты профессионально-личностного роста и успешно их реализовывать в жизни. Во втором случае от учителя иностранного языка ждут знаний о методе проектов и особенностях его использования в учебно-воспитательном процессе школы, умений и опыта проектирования и реализации индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся средствами иностранного языка и проектной деятельности с учетом их личностных качеств, возрастных особенностей, интересов, потребностей, готовности и способностей.

Формирование проектной компетенции учителя иностранного языка необходимо осуществлять параллельно с формированием его профессиональной компетенции, т. е. во время обучения в вузе. Условиями формирования проектной компетенции учителя иностранного языка в процессе его профессиональной подготовки видятся следующие:

- целенаправленность и систематичность в проектной работе будущего учителя иностранного языка, его активность и мотивированность при проектировании;

- ценностное отношение студента к получению профессионально значимых знаний, умений и опыта;

- использование иностранного языка как основного средства коммуникации и проектирования;

- ориентированность проектирования на обучающегося и его будущую профессиональную деятельность;

- вовлечение студентов в реальную профессиональную проектную деятельность в разных учебных заведениях, в рамках волонтерской работы и курсов повышения квалификации;

- рефлексивная позиция всех участников проектирования на всех его этапах;

- оценка и самооценка уровня проявления основных компонентов проектной компетенции будущего учителя иностранного языка в реальном профессиональном контексте.

Учитывая роль и место проектной компетенции учителя иностранного языка, ее сущность и содержание, а также требования, предъявляемые к профессионалу, приходим к выводу, что она является важной частью профессиональной компетентности спе-

циалиста. Проектную компетенцию необходимо сформировать в процессе профессиональной подготовки в вузе. Определенный потенциал формирования проектной компетенции будущего учителя иностранного языка заложен в дисциплинах языковой и профессиональной подготовки при использовании систематической и целенаправленной проектной деятельности студентов. Формированию проектной компетенции учителя иностранного языка в процессе его профессиональной подготовки существенно способствуют педагогическая практика в школах, гимназиях, лицеях; волонтерская деятельность – участие в конкурсах проектов в качестве жюри, помощь различным организациям в работе с детьми и т. д.; внеаудиторная работа в рамках проблемных групп и студенческих научных обществ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995. 336 с.
2. Веселова В.Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции : дисс. ... канд. пед. наук. Армавир, 2001. 177 с.
3. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. М., 2005. 288 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. 20-е изд. М., 1989. 750 с.
5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие. М., 2000. 268 с.
6. Яцкина Г.В. Проектная деятельность учителя как условие развития образовательных компетентностей учащихся [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/ap/shkola/istoriya/library/proektnaya-deyatelnost-uchitelya-kak-uslovie-razvitiya-obrazovatelnykh-ko> (дата обращения: 25.03.2013).

УДК 378

Киселева А.В.*Уральская государственная архитектурно-художественная академия
(г. Екатеринбург)***ПОРТФОЛИО КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

Аннотация. Целью статьи является формулировка общих теоретических оснований применения инновационного метода портфолио. Автор формулирует понятие «портфолио», отмечает эффективность самостоятельной работы студентов, которая организуется с помощью этой методики; выделяет методологические аспекты этой перспективной педагогической технологии и представляет структуру портфолио, предназначенного для студентов архитектурно-художественной академии. Автор приходит к выводу, о том, что метод портфолио можно рассматривать как форму оценки самостоятельной учебной деятельности студента и один из способов преемственности между дисциплинами.

Ключевые слова: качество высшего образования, самостоятельная работа, инновационная методика, образовательная технология, портфолио.

A. Kiseleva*Ural State Academy of Architecture and Arts, Ekaterinbyrg***PORTFOLIO AS AN INNOVATIVE METHOD IN THE ORGANIZATION
OF STUDENTS' UNSUPERVISED WORK**

Abstract. The article is aimed at formulating general theoretical grounds for using an innovative method of portfolio. The author formulates the definition of a portfolio, notes the effectiveness of students' unsupervised work being organized with use of this method. The article presents the methodological aspects of this promising pedagogical technology and the structure of portfolio for students of the academy of architecture and arts. The author comes to the conclusion that the method of portfolio can become a form of assessing the students' unsupervised work. Besides, it is one of the ways of ensuring subjects succession.

Key words: quality of higher education, students' unsupervised work, innovative technique, educational technology, portfolio.

Реформирование образования в системе высшей школы России и стремительный прогресс коммуникативных, информационных технологий побуждают к необходимости поиска новых эффективных форм работы и методов обучения. В результате чего одним из главных направлений современного высшего образования

© Киселева А.В., 2015.

становиться подготовка специалиста, способного к нестандартному подходу в решении профессиональных проблем, инновационной деятельности, самообразованию и творческому развитию. Для решения этой задачи необходимо, чтобы студент стал активным участником учебного процесса, умеющим быстро и четко определить проблему, выполнить системный ана-

лиз, выбрать оптимальное решение и аргументировано презентовать свою концепцию.

Невозможно достигнуть положительного результата в реализации этой программы, если только транслировать готовые знания и умения. Необходимо чтобы обучающийся создал свою научную и практическую базу и смог эффективно применять ее в профессиональной деятельности [2]. Исходя из этого, в условиях постоянного роста дидактического и методического объема учебного материала и значительного потока научно-исследовательской и практической информации по различным отраслям деятельности возрастает роль самостоятельной работы студента, которая, на наш взгляд, в будущем будет только увеличиваться.

Таким образом, высшее образование предполагает последовательное овладение профессиональными и практическими знаниями, умениями и навыками, делая акцент на развитие интеллектуальных и творческих способностей обучающихся, которые в полной мере определяют индивидуальный способ мышления. Именно поэтому в высших учебных заведениях происходит переориентация на инновационную деятельность, которая предполагает систему взаимосвязанных действий, разработку педагогических технологий и новых методик, побуждающих студентов к самостоятельной работе при изучении конкретных дисциплин. К таким разработкам можно отнести модульную технологию обучения, научно-исследовательскую работу студентов, производственную практику, метод портфолио.

Среди инновационных методов обучения при формировании само-

стоятельной работы студентов ведущую роль занимает метод портфолио. «В сферу образования слово “портфолио” пришло, как представляется, из сферы творческих работников, где употребляется со значением ‘собрание документов, образцов работ, фотографий, дающих представление о предлагаемых возможностях фирмы или специальностей (обычно художники, архитекторы, фотографы, фотомодели и др.)’» [1, с. 75].

В образовательном процессе портфолио, прежде всего, это способ оценки достижений обучающегося, аккумуляция научных, исследовательских работ, результатов, индивидуальных достижений на протяжении всего периода обучения в образовательном учреждении, что позволяет показать динамику развития его как личности, наделенной профессиональными навыками.

Метод портфолио – это аккумулярованный опыт, который является базой для формирования личностной профессиональной траектории. Он способствует развитию исследовательских умений и навыков в процессе работы с разного вида литературой, что подтверждают преподаватели, использующие этот метод в своей работе [3].

Как отмечает в своей статье О.Б. Акимова, портфолио должно содержать несколько модулей:

- модуль документов личностных достижений учащегося, полученных при обучении в вузе;
- модуль отзывов, в котором содержатся характеристики, представленные преподавателями, руководителями практик, консультантами лабораторий и мастерских;

Таблица 1

Структура портфолио студента института изобразительных искусств «УралГАХА»

| | |
|--|---|
| Модуль 1. «Личные данные» | фотоальбом, краткая биографическая справка, академическая справка. |
| Модуль 2. «Мои творческие достижения» | сертификаты, дипломы, грамоты международных, российских конкурсов, фестивалей, личных и совместных выставок, документы об участии в грантах, семинарах, мастер-классах; сведения о месте, времени, тематике прохождении стажировок, тренингах, тестирований, об участии в творческих программах и проектах; статьи, заметки в средствах массовых информационных; аудио-, фото- и видеодокументы, свидетельствующие об успехах. |
| Модуль 3. «Ступени обучения» | итоговые оценки по всем изучаемым дисциплинам; курсовые, реферативные, дипломные работы; отзывы преподавателей и научных руководителей, руководителей учебных, преддипломных и дипломных практик, отчеты о прохождении практик и выполненных работах и отзывы на них; презентации проектов |
| Модуль 4. «Научная деятельность» | список научных работ и статей (сами работы и статьи); тезисы и доклады на студенческих конференциях |

– модуль творческих работ: методических разработок, собрание исследовательских, творческих и проектных работ [1].

Все это позволяет студенту самостоятельно анализировать свой материал, критично оценивать процесс собственного саморазвития, вычленивать проблему и искать оптимальные решения. Подбор материала для портфолио требует от обучающихся большой кропотливой работы, затратной по времени, но в итоге создает основу для развития интеллекта, закладывает фундамент для дальнейшей профессиональной, творческой деятельности.

В качестве шаблона предлагаем рассмотреть один из вариантов портфолио, который предназначен для студентов архитектурно-художественной академии г. Екатеринбурга, обучающихся по специальностям «Живопись», «Графика», «Монументально-декоративное искусство» и

направление подготовки бакалавров «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Данная структура портфолио (которое оформляется как в электронном, так и в печатном виде) составляет на протяжении всего периода обучения в архитектурно-художественной академии и контролируется выпускающими кафедрами.

Что касается междисциплинарной интеграции, то, по мнению В.Д. Повзун и А.А. Повзун, портфолио четко ориентирует студента в учебном процессе, систематизирует и оптимизирует учебную работу при самостоятельном изучении дисциплин. А многообразие информационных технологий позволяет студенту осваивать учебный материал в удобное время; активизирует лично ориентированную познавательную инициативу, повышает моти-

вацию и помогает ориентироваться в информационных потоках; формирует критическое мышление и облегчает планирование собственной образовательной парадигмы [5].

Метод портфолио дает студенту возможность совместно с преподавателем обсуждать изучаемую тему, высказывать альтернативные гипотезы при обсуждении возникших проблем. Студенческое портфолио – это еще и своего рода связующее звено между изучаемыми дисциплинами образовательной программы.

Совместно с другими педагогическими технологиями: интерактивные технологии, кейс-методы, мозговые штурмы, метод проекта, используемые в учебном процессе, – особенно актуальным является метод портфолио [4]. Он обеспечивает высокую организацию знаний, позволяющую принимать нестандартные решения в своей дальнейшей профессиональной и творческой деятельности.

Если рассматривать портфолио как средство оценки, то опыт педагогов показал, что портфолио объективно отражает результаты образовательной и творческой деятельности, помогает критически оценить свои возможности и талант, выявить и осознать недостатки в образовании, найти пути преодоления этих трудностей.

Метод портфолио обеспечивает высокий уровень документированности процесса обучения в целом и самостоятельной работы в частности, это

и современная эффективная инновационная форма работы, направленная на поддержание и стимулирование мотивации к обучению, развитие навыков, способность оценить успехи и возможности, увидеть способы преодоления трудностей. Этот метод должен найти достойное применение при организации самостоятельной работы обучающихся в творческих вузах.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акимова О.Б. Это модное слово портфолио // Филологический класс. 2008. № 19. С. 75–76.
2. Анисимова Л.Н. Инновационный подход к профессионально-графической подготовке будущих учителей технологии и предпринимательства // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 1–8.
3. Афонин И.А. Современный муниципальный лицей и инновационный потенциал личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 2. С. 7–11.
4. Гагарин А.В. Психология и педагогика высшей школы. М., 2010. 240 с.
5. Повзун В.Д., Повзун А.А. Интерактивная образовательная технология как средство формирования навыков самостоятельной работы и развития критического мышления студентов в университете // Проблемы уч.-метод. и воспит. работы в вузе : Материалы IV межрегион. науч.-практ. конференции. Сургут, 2008. С. 67–76.

УДК 378.1:005.6

Колегова Е.Д.*Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)***МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА**

Аннотация. Одной из главных задач систем менеджмента качества является определение степени удовлетворенности внутренних потребителей. Такая оценка необходима для внесения изменений в управление организацией с целью совершенствования ее деятельности. В статье представлены результаты исследования удовлетворенности студентов как внутренних потребителей образовательных услуг, предоставляемых вузом. Детально описывается реализация всех этапов организации и проведения мониторинга, акцентируется внимание на применении статистических методов на всех этапах проведения мониторинговых исследований. Полученные результаты являются основой для принятия управленческих решений.

Ключевые слова: система менеджмента качества вуза, процессный подход, удовлетворенность потребителей, опрос студентов.

E. Kolegova*Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg***MONITORING IN THE SYSTEM OF THE UNIVERSITY'S
EDUCATIONAL ACTIVITIES QUALITY MANAGEMENT**

Abstract: One of the main tasks of quality management systems is to determine the degree of satisfaction of internal consumers. Such assessment is necessary to make changes in the management of the organization to improve its activities. The article presents the results of the research of students' satisfaction as internal consumers of educational services provided by the university. Realization of all monitoring stages, focusing on the application of statistical methods at all stages of planning and implementation of students' satisfaction studying is described in detail. The obtained results are the basis for managerial decisions.

Key words: university quality management system, process approach, customer satisfaction, students' opinion poll.

В современных социально-экономических условиях качество образования является одной из тех важных характеристик, которая определяет конкурентоспособность учебного заведения, его академический рейтинг.

В соответствии со ст. 28 «Компетенции, права, обязанности и ответственность образовательной организации» [5] в системе образования в настоящее время осуществлен перенос центра тяжести с процедур внешнего контроля качества образовательного процесса и его результатов в сторону внутренней

системы оценки качества образования. Это означает, что создание и обеспечение функционирования системы внутреннего мониторинга качества образования следует рассматривать не как право образовательного учреждения, а как его обязанность и ставить законный вопрос, насколько качественно такая оценка осуществляется.

Решение данной задачи возможно на основе создания и постоянного совершенствования системы мониторинга качества образования как компонента системы менеджмента качества (СМК) вуза, закладывающей базу для эталонной модели качества.

Большинство вузов создание СМК осуществляют на основе выполнения требований международных стандартов ISO серии 9000. Центральным принципом, лежащим в основе этих стандартов, является процессный подход, хорошо согласующийся с организацией работы вуза, различные виды деятельности в котором (учебная, научно-исследовательская, издательская и др.) должны представлять собой взаимосвязанные процессы.

В связи с этим организацию внутреннего мониторинга качества образования также можно представить в виде процесса, который можно декомпозировать на подпроцессы (этапы) более низкого уровня [1; 2]:

1) подготовка мониторинговых исследований, включающая:

- определение целей создания системы мониторинга и подготовку программы его проведения;

- формирование совокупности критериев и показателей;

- выбор методов сбора данных и разработка инструментария (тестов, анкет и т. д.);

- разработку программного обеспечения для обработки данных мониторинга;

- разработку структуры баз данных мониторинга и средств для их ведения;

- 2) сбор данных о состоянии заранее определенных объектов;

- 3) статистическая и аналитическая обработка собранных данных, а также оформление результатов обработки;

- 4) предоставление обработанной информации ее непосредственным потребителям в лице органов управления вузом (высшее руководство, различные коллегиальные органы) для принятия необходимых решений в сфере их компетенции;

- 5) хранение собранных первичных данных и результатов их обработки на бумажном и (или) электронном носителе в течение установленных сроков.

Декомпозиция может быть продолжена до того уровня детализации, когда возникает ясность в ответах на следующие вопросы: кто, что и какими ресурсами выполняет, от кого получает информацию и кому ее передает. Поскольку каждая образовательная организация имеет свою специфику, ответы на эти вопросы зависят от ее структуры, от выполняемых функций, распределения ответственности и т. п.

Как система, мониторинг качества образования в вузе представляет собой совокупность признаков: цель, субъекты и объекты, критерии и показатели оценки, контрольные мероприятия.

Целью мониторинга является получение полной и достоверной информации о текущем состоянии всех видов деятельности вуза, необходимой для принятия обоснованного управленческого решения. Цель мониторинга

га можно считать достигнутой, если предоставленная информация полна, достоверна и своевременна. Определение задач осуществляется таким образом, чтобы в своей совокупности они обеспечивали достижение конечной цели.

Субъектами мониторинга являются абитуриенты, студенты и их родители, персонал вуза, работодатели (руководители предприятий и организаций, для которых осуществляется подготовка будущих выпускников). Объект мониторинга – образовательный процесс в вузе. При этом все измеряемые показатели и характеристики образовательной деятельности вуза можно разделить на 3 группы [3]:

1) характеристики процессов, функционирующих в вузе;

2) характеристики результатов его деятельности;

3) характеристики и оценки деятельности вуза, полученные по результатам опроса или анкетирования внутренних и/или внешних потребителей.

Определение степени удовлетворенности внутренних потребителей является одной из главных задач менеджмента качества. Требование наличия в организации подобного рода информации отражено в Стандарте ISO 9001-2011 «СМК. Требования» (п. 8.2.1 Удовлетворенность потребителей), где указано: «Организация должна проводить мониторинг информации, касающейся восприятия потребителем выполнения организацией его требований, как один из способов измерения работы системы менеджмента качества. Должны быть установлены методы получения и использования этой информации».

Также необходимость исследования удовлетворенности студентов по качеству предоставляемых услуг отражена в Стандартах и директивах гарантии качества высшего образования в европейском пространстве (Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании, часть 1: Европейские стандарты и рекомендации для внутренней гарантии качества в вузах) [6]. В частности, в п. 4 «Гарантия качества и компетентности преподавательского состава» данного документа зафиксировано: «Образовательные учреждения должны иметь механизмы и критерии оценки компетентности преподавателей... Студенты должны иметь возможность высказывать свое мнение о предоставляемых им услугах».

В связи с этим в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ) одним из важнейших направлений мониторинговых исследований является оценка удовлетворенности студентов процессом обучения в вузе.

Под удовлетворенностью студентов понимают субъективную, эмоционально-окрашенную оценку качества тех или иных объектов, условий учебной деятельности, в том числе межличностных отношений.

Проведение мониторинговых исследований должно осуществляться, с одной стороны, на регулярной основе и с определенной периодичностью, а с другой – охватывать все ключевые процессы, объекты и стороны деятельности вуза.

Следует заметить, что одним из важнейших условий организации мониторинга является жесткая регламентация действий. Данные мониторинго-

вых исследований могут поддаваться сравнению и анализу в динамике только при наличии гарантий, что эти данные собираются, обрабатываются и анализируются однотипно, унифицировано и на регулярной основе.

Для выполнения этих требований в РГППУ разработана документированная процедура SMK-ДП-4.1.3-2010 «Проведение социологических исследований, направленных на измерение и анализ удовлетворенности внутренних потребителей (студентов и персонала РГППУ)», устанавливающая общие требования к организации этого процесса, к методике обработки, анализа результатов исследования и предоставления информации администрации вуза с целью принятия мер, способствующих постоянному улучшению деятельности университета.

Измерение и оценка удовлетворенности и персонала, и студентов осуществляется с интервалом в 2–3 года с использованием специально разработанных для этой цели анкет.

Поскольку основными потребителями результатов образовательной деятельности вуза являются студенты, здесь приведены результаты исследований удовлетворенности именно этой группы потребителей, проведенных в 2012 г. (в сравнении с результатами 2009 г.).

Цель мониторингового исследования заключается в определении уровня удовлетворенности студентов различными сторонами образовательного процесса в РГППУ.

Поставленная цель определила следующие задачи исследования:

1) определить уровень удовлетворенности студентов в соответствии с разработанными ключевыми на-

правлениями исследования (по факультетам и по университету в целом);

2) установить основные факторы, влияющие на уровень удовлетворенности студентов по каждому из ключевых направлений;

3) выявить динамику изменения уровня удовлетворенности студентов в зависимости от курса обучения.

При проведении исследования использовалась разработанная сотрудниками Управления менеджмента качества образования анкета, содержащая 66 вопросов/утверждений, 3 открытых вопроса (в конце анкеты), письменную инструкцию для работы с анкетой и статистические данные студента (факультет, курс обучения). Все вопросы распределены по 8 блокам – ключевым направлениям исследования:

1. Организация образовательного процесса;

2. Информационное и методическое обеспечение;

3. Внеучебная деятельность;

4. Социальные условия;

5. Характер социально-психологического и психолого-педагогического взаимодействия «студент – преподаватель»;

6. Система взаимодействия «студент – администрация»;

7. Социально-психологический климат в коллективе;

8. Мотивация на профессиональную деятельность.

При ответах студенты руководствовались пятибалльной шкалой (от 0 до 4 баллов), выбирая балл в зависимости от оценивания того или иного утверждения.

В исследовании приняли участие студенты с 1-го по 4-й курс дневной

формы обучения восьми факультетов и одного отделения – всего 46 групп. Общее количество опрошенных студентов дневной формы обучения составило 622 человека.

Обработка результатов осуществлялась с использованием приемов и методов корреляционного анализа [4].

Удовлетворенность обучением определяется многими факторами и немаловажную роль при этом играет организация образовательного процесса в вузе. Средний балл по этому направлению составил 2,73 (при максимальном значении – 4 балла), что соответствует ответу «скорее да (удовлетворен), чем нет» (в 2009 г. средний балл составлял 2,65).

Такой результат по данному направлению в большей степени обеспечен тем, что, как отмечает большинство студентов, им предоставляется возможность познакомиться с учебным планом своего курса и графиком учебного процесса. Студентов устраивает качество проведения аудиторных занятий преподавателями, процесс обучения является для них доступным, посильным по трудоемкости.

В ответах на открытые вопросы студенты предлагают учитывать их интересы при составлении расписания занятий, в частности, обеспечить равномерную нагрузку в течение недели, учитывать отдаленность корпусов и т. д.

Очень важным составляющим учебного процесса является *информационное и методическое обеспечение* (средний балл – 2,97, в сравнении с 2009 г. – 2,77 баллов). Повышение среднего балла по этому направлению самое значительное в сравнении с другими и составляет 0,2 балла. Такой

прирост в большей степени обеспечили работники научной библиотеки. Студенты отмечают, что их устраивают качество обслуживания в библиотеке, удобный режим работы, соответствие методических документов (рабочих программ, материалов для подготовки к семинарским занятиям) содержанию учебных дисциплин.

Но в то же время студенты предлагают расширить перечень приобретаемой учебной и научной литературы по направлениям подготовки.

Особое место в жизни студентов занимает *организация их внеучебной работы* в системе воспитательной деятельности вуза. Однако по результатам исследования данное направление оказалось, как и ранее, на последнем месте – 2,28 балла (в 2009 г. – 2,29 балла). В ответах на открытые вопросы студенты предлагают учитывать их интересы при планировании этого вида деятельности.

Задача обеспечения высокого качества образования в значительной степени определяется благоприятными *социальными условиями*. Как показывают данные (средний балл – 2,54, в 2009 – 2,41), имеется положительная динамика в оценке студентами этого направления. Оценивая услуги столовой, около 80 % опрошенных студентов удовлетворены ее работой. Несколько ниже (70 % опрошенных) удовлетворены качеством обслуживания в столовой. Вместе с тем в ответах на открытые вопросы содержатся конкретные пожелания, касающиеся совершенствования ее деятельности.

Необходимо отметить, что вырос процент студентов, имеющих возможность пользоваться Интернет-услугами в общежитии: в 2009 г. – 30 %, а в

2012 г. уже 60 % студентов имеют выход в глобальные сети Интернет.

Несколько ниже в этом блоке оценены бытовые условия проживания в общежитии. В ответах на открытые вопросы содержится ряд предложений студентов о совершенствовании системы студенческого самоуправления и организации деятельности служб, работающих в общежитии.

Для оценки *состояния морально-психологического климата* в вузовской среде, играющего важную роль в студенческой жизни, вопросы анкеты были распределены по трем блокам, связанным с оценкой их взаимоотношений между собой, преподавателями, администрацией и другими сотрудниками вуза.

Средняя оценка данного направления составила 2,47 балла. По-прежнему около 90 % студентов отмечают, что им комфортно в своих академических группах, но результаты показывают, что значительная часть респондентов высказывает пожелания о создании условий для проявления инициативы, развития их творческих способностей.

В отношении *характера социально-психологического и психолого-педагогического взаимодействия студентов с преподавателями вуза* можно отметить, что основная их часть высоко оценила общий уровень профессионализма преподавателей (3,6 балла при максимальном значении – 4). Они отмечают, что взаимодействие с преподавателями проходит в атмосфере взаимопонимания и, если у студентов возникают какие-либо сложности в освоении дисциплины, преподаватели оказывают необходимую помощь. К тому же совсем незначительное число студентов дало низкую и очень низкую

оценку данного ключевого направления.

Средний балл ответов студентов на вопросы блока, связанного с взаимодействием студентов с администрацией факультета (деканата и кафедры), составил в 2012 г. 2,67 (в 2009 г. – 2,58), что соответствует оценке «скорее да, чем нет». Тем не менее интересен тот факт, что если у студентов возникают какие-либо трудности и проблемы, то они пытаются решить их самостоятельно или обращаются за помощью к кураторам.

Качество обучения во многом определяется мотивацией к получению знаний и высокой квалификации и, в особенности, мотивацией на профессиональную деятельность. По результатам исследования данное направление с результатом – 2,72 балла с первого места переместилось на 4-е (результат 2009 г. – 2,81 балла). Более 80 % студентов отмечают, что за время обучения их представления о получаемой профессии становятся более конкретными. Необходимость приобретения в университете навыков научно-исследовательской работы для применения в будущей профессиональной деятельности высоко оценивают 64 % опрошенных; 58 % студентов отмечают, что за время обучения в вузе они укрепляются в правильности выбора профессии.

Полная информация для детального анализа и принятия управленческих решений доводится до сведения руководителей всех уровней управления.

Таким образом, проведение исследований, направленных на выявление удовлетворенности студентов условиями обучения в вузе, позволило создать объективную информационную

основу для совершенствования и корректировки учебной и воспитательной работы путем составления планов корректирующих и предупреждающих мероприятий, более полного учета потребностей и интересов студентов, динамики их ценностных установок и ориентаций.

Полученная информация является основой для научно-обоснованного суждения о качестве не только образовательного процесса, но и образовательной среды вуза в целом, позволяет выявить реперные точки для определения «узких мест» с целью дальнейшего совершенствования деятельности на различных уровнях управления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Проведение мониторинга качества образования: Методические рекомендации / В.И. Звонников, Н.Ф. Ефремова, Н.Н. Найденова, М.Б. Чельшкова. М., 2005. 64 с.
2. Кучер С.Н., Гозман Т.М. Организация внутреннего мониторинга качества образования в образовательном учреждении. Барнаул, 2011. 145 с.
3. Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения / В.В. Азарьева, В.И. Круглов, Д.В. Пузанков и др. СПб., 2006. 410 с.
4. Донелли-мл. Роберт А. Статистика / пер. с англ. Н.А. Ворониной. М., 2007. 370 с.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf. (дата обращения: 10.03.2014).
6. Association for in Higher Education (ENQA): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, [Электронный ресурс]. URL: <http://www.enqa.net>. (дата обращения: 10.03.2014).

УДК 37.01

Куликов С.П.*Московский государственный университет тонких химических технологий им. М.В.Ломоносова*

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации патриотического воспитания молодежи. Выделены методические и методологические проблемы воспитательной работы на современном этапе. Предложены пути организации патриотического воспитания в г. Москве. В качестве примера рассмотрены особенности организации патриотической работы с молодежью района Тропарево-Никулино. Делается вывод, что без повышения качества организации патриотической работы с молодежью невозможно сформировать нацию, готовую отстаивать свои интересы, в том числе, на мировой арене.

Ключевые слова: воспитание, базовые национальные ценности, патриотизм, молодежь, образовательные учреждения.

S. Kulikov*Moscow State University of Fine Chemical Technology
named after M.V. Lomonosov*

PATRIOTIC YOUTH EDUCATION AS THE MAIN DIRECTION OF YOUTH POLICY

Abstract. The article deals with the organization of patriotic youth education. Methodical and methodological problems of educational work at the present stage are singled out. The ways of organizing the patriotic education in Moscow are offered. The features of organizing the patriotic youth work in the area of Troparevo-Nikulino are taken as an example. It is concluded that without improving the quality of patriotic work with young people it is impossible to form the nation ready to defend its interests, including on the world stage.

Key words: education, basic national values, patriotism, youth, educational institutions.

Воспитание молодежи в современном российском обществе претерпевает значительные изменения как по форме, так и по сущностному наполнению. Довольно долго оно осуществлялось в условиях экономического и политического реформирования, в ходе которого существенно изменились социокультурная жизнь, в том числе, подрастающего поколения,

© Куликов С.П., 2015.

принципы функционирования образовательных организаций и молодежных общественных объединений. Социально-экономические инновации периода становления российской государственности вызвали социальное расслоение общества, снижение жизненного уровня и ценностную переориентацию в молодежной среде. Происходящие процессы выдвинули ряд важных, качественно новых задач,

которые необходимо решить на пути к созданию суверенного, экономически развитого, цивилизованного, демократического государства, обеспечивающего конституционные свободы, права и обязанности граждан с полной гарантией их правовой и социальной защищенности, с перспективой формирования в России полноценного гражданского общества.

Проблема патриотического воспитания молодежи стала в современной молодежной политике одной из центральных. Особенная ее актуальность безусловно связана с упущениями, сделанными в этой сфере на рубеже XX–XXI вв. А.В. Азарова, описывая этот временной этап, отмечает: «События последнего десятилетия со всей очевидностью показали, что экономическая дезинтеграция, социальное расслоение общества, девальвация его духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения страны, резко снизили воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов патриотизма» [1, с. 4].

Указанные предпосылки определили необходимость формирования у подрастающего поколения патриотического сознания, в основе которого лежат базовые культурные и национальные ценности, обеспечивающие глубокое знание и понимание исторического пути своей Родины. В концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, разработанной А.Я. Данилюком, А.М. Кондаковым и В.А. Тишковым, традиционным источником нравственного сознания и первой в ряду базовых

национальных ценностей назван патриотизм, понимаемый как «любовь к России, к своему народу, к своей малой Родине, служение Отечеству» [2, с. 21]. Как отмечал еще М.В. Ломоносов: «Всяческое беззаветное служение на благо и на силу Отечества должно быть мерилем жизненного смысла» [4, с. 42]. В наше время заявленная позиция остается актуальной, так М.В. Ежов, Г.В. Ежова подчеркивают, что патриотизм играет огромную роль «в деле национального единения, сплочения всех общественных и политических сил народа, в оздоровлении и гармонизации социального климата» [3].

В настоящее время все большее распространение приобретает взгляд на патриотизм как на важнейшую ценность, интегрирующую не только социальный, но и духовно-нравственный, идеологический, культурно-исторический, военно-исторический и другие компоненты нравственной культуры человека.

К числу определяющих принципов, которые одновременно являются важным условием реализации задач патриотического воспитания, относится признание высокой социальной значимости патриотизма, необходимости создания реальных возможностей и осуществления целенаправленных усилий для его формирования у молодежи. Вопросы патриотического воспитания должны оставаться в центре внимания государственной молодежной политики, а сама эта работа должна вестись с пониманием всей меры ответственности, как заявил Д.А. Медведев в рамках видеоконференции 9 апреля 2009 года: «Вопрос патриотического воспитания не может быть формальным, он должен именно сооб-

разовываться с личными представлениями каждого человека о его месте, с его восприятием страны, Родины» [2]. Он также отметил, что патриотическое воспитание нужно и в школе, и в студенческих коллективах, но такое, которое бы создавало у наших молодых людей желание изучать историю страны, создавало ощущение причастности к сегодняшнему дню и гордости за прошлые события.

Однако в настоящее время существует ряд проблем, препятствующих эффективной организации работы по патриотическому воспитанию молодежи, а именно: несовершенство нормативно-правовой, научно-методической и информационно-аналитической базы по вопросам патриотического воспитания молодежи; недостаточная финансовая поддержка новых форм работы по патриотическому воспитанию молодежи, соответствующих требованиям настоящего времени; малочисленность и недостаточная подготовленность кадрового состава в общественных клубах и иных объединениях, занимающихся вопросами патриотического воспитания; недостаточно эффективная работа и невысокая популярность среди молодежи общественных объединений, ведущих патриотическую работу в молодежной среде; отсутствие заинтересованности средств массовой информации в пропаганде патриотического воспитания молодежи; отсутствие системы координации деятельности заинтересованных структур различных ведомств, научных и образовательных учреждений, занимающихся гражданским и патриотическим воспитанием молодежи. Также не решены до конца многие важнейшие задачи научного и

методического обеспечения патриотического воспитания. Высказываются и крайние точки зрения о том, что педагогическая наука не уделяет должного внимания этим вопросам, в частности их методологической основе и методической реализации [5]. Формирование учебных планов и образовательных программ образовательных учреждений, в контексте патриотического воспитания, также оставляет желать лучшего. Как писала газета Санкт-Петербургские Ведомости: «О какой системности воспитания можно говорить, если все обучение истории России в техническом вузе или на негуманитарном факультете ограничивалось рамками одного урезанного семестра. Совсем не случайны в этих условиях ответы респондентов, свидетельствующие о том, что лишь 3 % представителей молодого поколения гордятся страной, а 50 % хотели бы ее навсегда покинуть» [6].

В настоящее время большое значение приобретает поиск и разработка инновационных подходов к патриотическому воспитанию, реализация которых способствовала бы созданию качественно новых подходов к организации этой деятельности. Для решения проблемы патриотического воспитания студенческой молодежи в городе Москве, как нам представляется, было бы целесообразно:

- расширить программы профессиональной переподготовки и дополнительного образования в области патриотического воспитания для учителей и сотрудников других образовательных организаций, предоставляемые ВУЗахми правительства Москвы;
- расширить историко-патриотический контент образовательных про-

грамм технических вузов за счет вариативной части стандарта;

– активнее создавать музеи Воинской славы в ВУЗах города;

– молодежным общественным объединениям и студенческим отрядам взять шефство над ветеранами ВОВ, а также над захоронениями героев ВОВ и участников локальных конфликтов;

– более активно привлекать общественные молодежные объединения к работе по патриотическому воспитанию в образовательных организациях города.

Только объединением усилий органов государственной власти, военно-патриотических и молодежных общественных организаций можно создать работающую государственную систему патриотического воспитания молодежи. Такой системы, которая бы могла формировать личность гражданина и патриота, обладающего нравственным сознанием, чувством национальной гордости, гражданского достоинства, любви к Отечеству, своему народу и готовностью его защищать, и в конечном счете организовать, как отметил атаман Обско-Полярной казачьей линии Союза казаков России В.И. Степанченко: «Работу по формированию физически и идеологически здорового человека, подлинного защитника Отечества необходимо проводить системно, ибо от того, как мы сейчас воспитываем молодое поколение, на каких духовно-нравственных принципах, зависит будущее нашей страны» [7].

Нужно отметить, что в Москве уже проводится активная работа по патриотическому воспитанию молодежи. Отдельные инициативы можно проиллюстрировать на примере района Тропарево-Никулино Западного ад-

министративного округа города Москвы. Так, в 2013 г. совместным решением органа исполнительной власти и местного самоуправления был принят общий ежегодный план по патриотическому воспитанию молодежи, основанный на научно-методических подходах и современных образовательных практиках организации военно-патриотической работы. В рамках данного плана было решено организовать ежегодный смотр-конкурс среди образовательных учреждений на лучшую организацию военно-патриотической работы, да два в год проводить День призывника, создать специальную рубрику в местной газете «Я патриот», создать музей памяти событий ВОВ на территории всех образовательных организаций. Другими знаковыми мероприятиями патриотической программы стали сбор воспоминаний ветеранов силами молодежно-студенческого актива, проведение серии интеллектуально-познавательных игр на знание отечественной истории. Молодые жители Тропарево-Никулина получили возможность ежегодно посещать различные патриотические мероприятия, экскурсии по памятным местам ВОВ, Музей Обороны Москвы, Музейный комплекс на Поклонной горе. Также руководителям организаций и учреждений было поручено ежеквартально сдавать отчеты о реализации программы, а также публично отчитываться перед Советом депутатов о ее реализации. В Правительство города были направлены предложения оценить деятельность соответствующих руководителей, в том числе и по качеству организации патриотической работы.

Реализация данной совместной программы позволила привлечь к па-

триотической работе представителей практически всех образовательных учреждений, молодежных клубов, досуговых центров. На базе каждого из них было организовано хотя бы одно мероприятие программы в год. Эффективность этой работы подтверждает тот факт, что организации и учреждения стали соревноваться между собой за право проведения районных патриотических мероприятий на своей территории.

Количественным успехом деятельности стал тот факт, что если до принятия программы в целом в патриотических мероприятиях принимало участие не более 500 человек, то в период реализации плана уже более 2000 молодых жителей района стали участниками того или иного патриотического мероприятия. Ранее приходилось практически искать молодых жителей для участия в Дне призывника или экскурсиях по местам боевой славы. Теперь же, что бы посетить такие мероприятия, надо пройти конкурсный отбор и доказать, что ты являешься самым достойным из своих сверстников.

Особенно богат на патриотические инициативы 2014–2015 учебный год – год 70-летнего юбилея Великой Победы. Хочется обратить внимание на мероприятия, которые были организованы в Московском государственном университете тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова (одном из вузов района) при поддержке Муниципалитета Тропарево-Никулино.

10 декабря 2014 года в Московском государственном университете тонких химических технологий (МИТХТ) прошел Круглый стол, посвященный 73-ей годовщине битвы за Москву. Студенты-первокурсники, изучающие

историю России, посетили Музей обороны Москвы. Экскурсии были организованы и оплачены Муниципалитетом. В ходе круглого стола студенты, преподаватели и приглашенные ветераны ВОВ поделились впечатлениями. Студенты-первокурсники выступали с сообщениями, предлагая свое понимание истории Великой Отечественной войны, а ветераны помогали составить комплексное представление, добавляя точку зрения очевидцев тех событий. Такая неформальная беседа способствовала сближению поколений, сохранению и трансляции исторической памяти.

В ходе обсуждения были затронуты такие темы, как информационные войны: политика книжных магазинов в освещении ВОВ; роль морских пехотинцев в битве за Москву; подвиг Подольских курсантов; деятельность диверсионных отрядов НКВД и другие. В обсуждении приняли участие: заместитель председателя Московского комитета ветеранов войны, полковник в отставке В.П. Гаевский, заместитель директора Музея обороны Москвы по научной работе К.А. Дряннов, ответственный за работу с молодежью в приходе Храма Архистратига Михаила в Тропареве диакон Андрей Климов.

В серии юбилейных мероприятий одним из самых значительных стало издание сборника воспоминаний ветеранов Великой Отечественной войны, проживающих в Тропарево-Никулине. Студенты МИТХТ под руководством преподавателей кафедры истории, социологии и права интервьюировали ветеранов, работали с родственниками ветеранов и документами для создания этой книги. Финансовую и

информационную поддержку проекта оказывает Муниципалитет Тропарево-Никулино. Книга увидит свет ко Дню Победы.

В целом пример работы по патриотическому воспитанию молодежи в районе Тропарево-Никулино в очередной раз подтверждает, что только формированием единой системы государственного подхода можно воспитать действительно патриотическую молодежь. Работа в данном направлении должна стать приоритетом для всех органов исполнительной власти и местного самоуправления, а уровень ее эффективности должен служить одной из основных оценок деятельности руководителей соответствующих структур и организаций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Азарова А.В. Патриотическое воспитание военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации в 1992–2000 гг. Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. М., 2004.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития гражданина России. М., 2009. 29 с.
3. Ежов М. В., Ежова Г. В. История Отечества и ее роль в патриотическом воспитании // Патриотическое воспитание подрастающего поколения на примерах истории: материалы Всерос. науч.-практ. конф. 18 апр. 2008 г. : сб. ст., 2008. С. 67.
4. Ломоносов М.В. Для пользы общества. М., 1990. 250 с.
5. Национальный институт развития современной идеологии. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nirsi.ru/100> (дата обращения: 4. 03. 2015).
6. Санкт-Петербургские ведомости. 2000. 10 ноя.
7. Степанченко В.И. О патриотическом и духовно-нравственном воспитании школьников. 18 февраля 2013 года г. Ноябрьск [Электронный ресурс]. URL: www.летка.рф/vystupleniya (дата обращения: 3. 03. 2015).

УДК 378 .126

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

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА И МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается необходимость и значение методической работы и методической деятельности преподавателя высшей школы в условиях новой образовательной парадигмы; раскрываются особенности учебного процесса преподавателей без специальной педагогической подготовки; исследованы основные определения методической работы и методической деятельности применительно к вузу; на основе проведенного сравнительного анализа указанных понятий по различным признакам классификации предлагается рассматривать методическую деятельность как работу, требующую специальной подготовки и профессионализма, введение в штат вуза специальных работников-методистов.

Ключевые слова: профессиональное образование, метод, методическая работа, методическая деятельность, методическая компетентность, классификация признаков.

S. Loginova*Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg*

METHODOLOGICAL WORK AND METHODOLOGICAL ACTIVITIES OF UNIVERSITY TEACHERS

Abstract. This paper discusses the need and importance of methodological work and methodological activities of university teachers in conditions of the new educational paradigm. The peculiarities of methodological work in technical colleges are described. The author analyzes the main definitions of methodological work and methodological activities at a university. On the basis of the comparative analysis of the concepts mentioned it is offered to consider the methodological activities as a job demanding special preparation and professionalism, as well as the introduction of methodologists in the staff of a university.

Key words: professional education, method, methodological work, methodological activities, methodological competence, classification of factors.

На сегодняшний день в системе высшего профессионального образования сложилось несоответствие между требованиями к результатам методической деятельности преподавателей, ведущих образовательную деятельность по ФГОС ВПО, и факти-

ческим уровнем их методической компетентности.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», принятого Государственной Думой 21 декабря 2012 года и вступившего в силу 1 сентября 2013 года, указано: «В рабочее время педагогических ра-

ботников в зависимости от занимаемой должности включается учебная (преподавательская), воспитательная работа, индивидуальная работа с обучающимися, научная, творческая и исследовательская работа, а также другая педагогическая работа, предусмотренная трудовыми (должностными) обязанностями и (или) индивидуальным планом, – методическая, подготовительная, организационная, диагностическая, работа по ведению мониторинга...» [5]. Методическая работа, исходя из этого положения, относится к дополнительному, второстепенному или сопутствующему направлению деятельности педагога, а основными видами деятельности преподавателя признаются только учебная работа, работа с учащимися и научно-исследовательская.

Безусловно, учебная работа является основным видом деятельности преподавательских работников, так как именно данный вид деятельности обеспечивает проведение всех видов классно-аудиторных занятий (лекций, семинаров, групповых упражнений, практических занятий, лабораторного практикума и т. д.), реализация которых приводит к достижению целей образования. Поэтому в практике преподавания в высшей школе, особенно в технических вузах, принято считать, что задача лектора (преподавателя) заключается в том, чтобы хорошо знать излагаемый (теоретический) материал, быть профессионалом в своей предметной деятельности, т. е. владеть «предметными» знаниями и умениями. При этом дидактические и методические навыки и умения отодвигаются на второй план. Термины «педагогика», «мето-

дика» ассоциируются со школьным образованием, а в условиях вузовского обучения представляются лишними и надуманными.

Многие преподаватели не имеют специальной педагогической подготовки. Такие преподаватели ведут свои занятия на репродуктивном уровне. Это означает, что они читают лекции на уровне механического воспроизведения имеющихся у них знаний. Преподаватель выстраивает материал излагаемой им дисциплины только в том порядке и в той форме, в которых «удобно ему», в которой способен воспроизвести, без учета основных правил, принципов педагогической науки. В лекциях таких преподавателей отсутствует логическая последовательность и структура раскрытия излагаемых вопросов, ясность и наглядность изложения учебного материала. Это приводит к значительному снижению активного понимания, усвоения излагаемого текста обучающимися и, как следствие, к снижению качества образования.

В современной педагогической науке и практике вопрос о приоритетах методической деятельности остается открытым. Содержание этой деятельности неоправданно сужается, что ведет к нивелированию представлений об этой деятельности, и, как следствие, к снижению качества методической работы не только со стороны преподавателя, но и со стороны самой образовательной системы.

Таким образом, для того чтобы процесс обучения осуществлялся в соответствии с изменениями образовательной парадигмы, необходимо понимание того, что методическая работа преподавателя высшей школы – это не

второстепенная, дополнительная или сопутствующая деятельность, а основная, на которой «базируется» учебная деятельность и с каждым годом возрастает не только потребность в осуществлении методической деятельности, но и повышаются требования к методической компетентности преподавателей.

Современное состояние педагогической науки и практики наглядно свидетельствует о создании объективных условий для выделения методической работы как специфической деятельности преподавателя вуза по производству средств «для жизнеобеспечения» высшего образования.

В отечественной педагогической литературе одновременно существует два понятия: «методическая работа» и «методическая деятельность». Наблюдается большая путаница в терминологии: все время смешивают понятия «методическая работа» и «методическая деятельность». То, что один называет методической работой, другие – методической деятельностью, т. е. отсутствует единая точка зрения по поводу самого понятия. Остается открытым вопрос: методическая работа и методическая деятельность – это синонимы и замена одного понятия другим происходит во избежание тавтологии или происходит непонимание различий сущности данных понятий?

В педагогической науке назрела необходимость в разведении методической работы и методической деятельности как отдельных категорий с точки зрения истории становления этих понятий. Рассмотрение развития явления в историческом ракурсе поможет выявить качественные измене-

ния, понять, во что превратилось данное явление в ходе диалектического развития.

Исторически сложилось так, что словосочетание *методическая работа* неразрывно связано с педагогической наукой, педагогической деятельностью, с образованием. Поэтому большинство научных исследований, посвященных данному вопросу, проведено педагогами.

Если обобщить высказывания, сделанные отечественными учеными по поводу определения понятия «методическая работа», то возможно сформулировать следующий вывод: все исследователи сходятся на том, что методическая работа – это система взаимосвязанных мер, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта, направленных на повышение профессионализма педагога и педагогического коллектива. Также высказывания объединяет то, что в педагогических трудах и изысканиях речь ведется именно о методической работе.

На основании научных трудов, посвященных методической работе в школе и средних профессиональных заведениях, начались исследования по развитию данного вида труда в высшей профессиональной школе.

Основателем разработки данного вопроса являлась С.Ж. Гончарова. В своей работе она также использовала термин «методическая работа», но уже применительно к вузу. Так, по определению С.Ж. Гончаровой, методическая работа вуза «представляет собой специфический тип образовательной деятельности, содержанием которой является системное единство создания метода, его апробации, внедрения

метода (получение методик), применения методик» [1, с. 31].

Автор учебного издания «Методическая работа в вузе» Н.П. Пучков определяет методическую работу как «комплекс мероприятий, направленных на обеспечение образовательного процесса учебно-методической документацией, повышение педагогического мастерства преподавателей, совершенствование аудиторной и самостоятельной работы студентов, улучшение всех форм, видов и методов учебной работы с учетом состояния и перспектив развития промышленных предприятий, организаций, для которых вуз готовит специалистов» [3, с. 29].

Н.В. Соловова, автор трудов по методической работе в высшем образовании, дает следующее определение: «Методическая работа – это планируемая деятельность преподавателя и сотрудников вуза, направленная на освоение и совершенствование существующих, а также разработку и внедрение новых принципов, форм, методов эффективной организации учебного процесса» [4, с. 247].

Таким образом, видно, что в своих трудах ученые вели речь именно о методической *работе*, лишь иногда в текстах вставляя словосочетание «методическая деятельность», но исключительно как синоним понятия «работа»

Только в 1993 г. в словаре-справочнике «Методическая деятельность» под редакцией Е.В. Титовой впервые встречается понятие «методическая деятельность» применительно к педагогической деятельности в вузе.

Анализ отечественной педагогической литературы выявил, что за последнее десятилетие наблюдается

постепенный переход от понятия «методическая работа» к понятию «методическая деятельность». Возникает вопрос – это переход от одного понятийного аппарата к другому, более усовершенствованному, отвечающему изменениям, происходящим в российском образовании, или это повышение значимости данного вида деятельности? Одновременно с названным фактом в настоящее время идет не только процесс усложнения деятельности преподавателя в вузе, но и увеличение общего объема годовой нагрузки преподавателя. И здесь обнаруживается проблема: что необходимо выполнять преподавателю вуза в рамках своих трудовых обязанностей, а что передать на более «высокий» уровень, например, учебно-методическому управлению вуза в целом? Для частичного решения данной проблемы необходимо «разведение» этих понятий по различным квалификационным признакам.

Обзор отечественных и зарубежных педагогических трудов показал, что не существует научных исследований, посвященных различению понятий «методическая работа» и «методическая деятельность» преподавателя в вузе.

С нашей точки зрения, разграничение анализируемых понятий возможно на основе применения логической операции деления объема понятия, т. е. на основе классификации этих понятий по различным признакам.

Мы предлагаем применение следующих признаков классификации: субъект, объект, предмет, цель, конечный продукт, направленность действий, мотивация.

1. Первый признак квалификации – *субъект*, т. е. тот, кто фактически осу-

ществляет определенные трудовые или мыслительные действия, источник активности.

Субъект методической работы – сам педагог (преподаватель вуза).

Субъект методической деятельности – специалист, обладающий специфическими знаниями, умениями и навыками, по осуществлению методической работы на высоком профессиональном уровне или коллектив педагогов.

2. *Объект* – то, на что направлены усилия субъекта в деятельности.

Объект методической работы – образовательный процесс.

Объектом методической деятельности является формирование компетентных специалистов различного профиля через повышение качества образования.

3. *Предмет* методической работы – формирование компетенций обучающихся.

Предметом методической деятельности являются разнообразные методы и способы реализации процесса формирования новых знаний и умений с учетом специфики содержания конкретной учебной дисциплины. Эта деятельность проявляется опосредованно через педагогические продукты, созданные в ходе проектирования и конструирования [2, с. 125].

4. *Цель* – осознанное представление субъекта о результате своей трудовой активности.

Цель методической работы педагога – обеспечение и управление процессом воспитания, обучения и развития обучающихся.

В методической деятельности можно выделить сразу несколько основных целей: освоение наибо-

лее рациональных и инновационных методов обучения и воспитания учащихся; повышение уровня общедидактической и методической подготовленности преподавателя к организации и ведению учебно-воспитательной работы; обмен опытом между членами педагогического коллектива; выявление и пропаганда актуального передового педагогического опыта; повышение педагогической квалификации в разнообразных коллективных и индивидуальных формах; обеспечение преемственности научно-методических и учебно-методических комплектов федерального, регионального и муниципального уровней; обеспечение повышения профессиональной, коммуникативной, информационной, компетентности молодых (начинающих) преподавателей вуза.

5. Следующий признак – *конечный продукт*, т. е. результат деятельности.

Конечным продуктом методической работы является – учебная программа или учебно-методический комплекс учебных дисциплин, комплекты заданий по предмету, дидактические материалы, учебно-наглядные пособия.

Продуктом методической деятельности является не один продукт, а целый «ассортимент»: интерактивные учебные курсы; инновационные методы обучения; контрольно-измерительные средства оценивания знаний и компетенций обучающихся; методическая документация по развитию образовательного учреждения; методические услуги, оказываемые другим образовательным учреждениям; методические рекомендации для молодых преподавателей.

6. *Направленность действий.*

Методическая работа – комплекс действий, направленных на создание условий нормального протекания основного производственного (образовательного) процесса.

Методическая деятельность – это система мер, направленных на постоянное совершенствование методической работы, повышающая качество образования и обеспечивающая эффективность функционирования вуза в целом.

7. И последний признак классификации – *мотивация*.

Мотивацией осуществления методической работы преподавателя высшей школы являются выполнение административно-распорядительных указаний.

Мотивацией для осуществления методической деятельности может являться стремление к саморазвитию, самоусовершенствованию, повышение профессиональной квалификации достижению высоких результатов в профессиональной деятельности.

Конечно, приведенные выше признаки классификации не являются окончательными и единственными для разграничения понятий «методическая работа» и «методическая деятельность», но даже из проведенного анализа видно, что «методическая деятельность» – более масштабное, многомерное, функциональное явление, чем «методическая работа». Методическая деятельность, совокупность приемов и способов ее осуществления представляет сложный мыслительный, организационный процесс и требует не только значительных, фундаментальных педагогических знаний, но и постоянного самосовершенствования,

критического осмысления новейших достижений научного знания, поиск инновационных методов и технологий обучения. Реализация этой деятельности предполагает наличие у преподавателя вуза высокого уровня сформированных методических навыков и умений.

Обобщив вышесказанное, можно сделать вывод: российской системе высшего профессионального образования пора уходить от трактовки методической деятельности как дополнительного, выполняемого на общественных началах, второстепенного вида деятельности одного преподавателя. Необходимо изменение отношения к методической деятельности как к работе, требующей специальной подготовки и профессионализма. Для этого вузам, особенно техническим, требуется принятие в штат именно специалистов, разбирающихся в современных проблемах высшего профессионального образования, способных заниматься методической деятельностью. Данные специалисты-методисты будут обучать не только «молодых» преподавателей, не имеющих навыки методической работы, но и помогать более качественно, полно, быстро, а значит более эффективно, выполнять методическую работу всему педагогическому коллективу вуза. Что в итоге поднимет качество высшего профессионального образования на более высокий уровень.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гончарова С.Ж. Содержание и структура методической деятельности в педагогической системе : дисс. ...канд. пед. наук. М., 1997. 136 с.
2. Кряклина Т.Ф. Проблемы и перспективы развития методической работы

- в вузе // Вестник Алтайской Академии экономики и права. 2012. № 3. С. 123–126.
3. Пучков Н.П. Методическая работа вузе: Метод. указания. Тамбов, 2010. 32 с.
 4. Соловова Н.В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач: дисс. ... докт. пед. наук. Самара. 2011. 571 с.
 5. Федеральный закон об образовании. Гл. 5 ст. 47 [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения: 20.11.2014).

УДК 378.147 – 057.875

Потиенко М.А.*Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко (Украина)*

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации практического применения активных методов обучения в формировании креативности студентов филологической специальности во время их обучения в высшем учебном заведении. Делается акцент на применение активных методов с целью формирования и развития у студентов креативности в процессе их обучения. В качестве активных методов обучения, способствующих формированию креативных навыков и умений, выделяются такие методы, как метод проектов, методы проблемного обучения, семинары-практикумы. В статье приводятся рекомендации по применению этих методов в процессе формирования и развития у студентов креативности как особого свойства личности.

Ключевые слова: активные методы обучения, креативность, метод проектов, проблемное обучение, круглый стол, семинар-практикум.

M. Potienko*Luhansk Taras Shevchenko National University, Ukraine*

USE OF ACTIVE METHODS OF LEARNING IN FORMING STUDENTS' CREATIVITY AT PHILOLOGICAL FACULTIES

Abstract. The article deals with the problem of organizing the practical application of active methods of learning in forming students' creativity at philological faculties during their training at a university. The author emphasizes the use of active methods with the aim of forming and developing students' creativity within the educational process. The author considers such methods as: project method, method of problem-based teaching, and practical workshops to be active teaching methods stimulating the development of creative abilities and skills. This article contains recommendations on the application of the given methods in the process of formation and development of students' creativity as a specific property of a person.

Key words: active teaching methods, creativity, project method, problem-based teaching, method of a roundtable, practical workshop.

В настоящее время все большее внимание уделяется усовершенствованию вузовской системы образования. Реформации в сфере профессиональной подготовки специалистов требует и область филологического образо-

вания. Прежде всего это объясняется тем, что высокое качество профессионализма будущих филологов способствует высокому качеству школьного и вузовского образования последующих поколений, ведь многие выпускники филологических факультетов находят

свое призвание именно в школьном и вузовском преподавании филологических дисциплин.

Профессионализм будущего филолога складывается не только из превосходного знания своего предмета, но и из других личностных качеств специалиста. Одним из таких профессионально важных качеств является креативность. Согласно одному из предлагаемых определений, креативность – это способность человека к творчеству, принятию и созданию нового, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей. Креативность – это свойство личности человека, которое помогает ему изменяться, отказываться от стереотипов, помогает ему находить оригинальные решения сложных проблем в ситуации неопределенности [1, с. 42].

Где бы ни реализовывал свою профессиональную деятельность будущий специалист-филолог, он, безусловно, будет сталкиваться с различными ситуациями, требующими нестандартного способа решения. Следовательно, для успешного развития профессиональной личности филолога необходимо развивать такое свойство личности, как креативность уже со времен обучения в высшем профессиональном учебном заведении.

Как правило, креативность личности проявляется непосредственно в практической деятельности человека. Из данного обстоятельства следует, что наиболее релевантными в процессе применения креативности студентами-филологами в их профессиональной деятельности являются так называемые активные методы обучения. В современной теории обучения и

методике преподавания активные методы обучения определяются как методы, которые стимулируют познавательную деятельность обучающихся, строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, а также характеризуются высоким уровнем активности учащихся [3, с. 4; 2, с. 33].

Как отмечает И.В. Шумова, методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т. д.

2 этап – контроль знаний (закрепление). Могут быть использованы такие методы, как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т. д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы [10, с. 57–61].

Остановимся более подробно на рассмотрении некоторых методов активного обучения, в которых студенты-филологи могут применить на практике свои креативные умения и навыки. Одним из таких методов является метод проектов. В современной педагогике и теории обучения метод проектов трактуется по-разному. Проанализировав все возможные точки зрения по этому поводу, мы считаем, что наиболее подходящим является следующее определение: «метод проектов – это система обучения, ориентированная на творческую самоориента-

цию личности учащегося, развитие ее интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под контролем учителя новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость» [9, с. 8]. Из данного определения видно, что метод проектов имеет одной из направленностей развитие творческих способностей учащихся, а значит, и развитие креативности.

Следует отметить, что построение работы учащихся по методу проектов необходимо осуществлять, опираясь на следующие принципы:

а) принцип взаимосвязи темы и содержания проекта с учебной программой по филологической дисциплине;

б) принцип взаимосвязи темы и содержания проектов с квалификационными требованиями подготовки специалистов филологической специальности в данном вузе;

в) принцип терминологической направленности работы по теме проекта;

г) принцип информативности;

д) принцип соотнесения теоретического материала с конкретными примерами;

е) принцип реализации межпредметных связей;

ж) принцип вовлечения в работу каждого студента.

Работа над проектом осуществляется в несколько этапов. Рассмотрим эти этапы на примере проекта на тему «Диалекты английского языка» по дисциплине «История лингвистических учений», который мы предложили студентам 4 курса филологического факультета.

На первом этапе осуществляется организационная работа по проекту. В условии создания предложенного нами проекта студентам была дана следующая проблемная ситуация: «Как вы думаете, что можно считать диалектом и сколько диалектов на территории современной Англии?». Затем для решения такой сложной задачи преподаватель предлагает студентам разделиться на группы по 4–5 человек.

Второй этап заключается в целеполагании работы студентов. Определяется цель проекта, а также комплекс задач, которые необходимо решить для достижения поставленной цели.

На третьем этапе происходит структурирование проекта. Каждая группа получает свое задание, которое в той или иной мере приблизит всех участников проекта к решению поставленной проблемы. Так, например, одной группе дано задание определить, что следует понимать под диалектом и почему. Вторая группа получила задание выяснить, каковы причины появления диалектов в языке. Третья группа выясняет, какие есть фонологические различия в диалектах английского языка. Четвертая – лексические различия, пятая – морфологические и т. д.

Четвертый этап предполагает поиск материала по теме проекта. На данном этапе преподаватель может предложить каждой группе студентов список рекомендованной литературы, а также список интернет-источников.

Пятый этап предполагает обсуждение накопленного материала, его анализ и синтез.

На шестом этапе производится подготовка презентации проекта. Каждая группа презентует результат своего

исследования. Следует отметить, что именно на этом этапе студенты-филологи имеют большую возможность в реализации своих креативных навыков и умений.

Последний, седьмой, этап предполагает подведение итогов исследования, а также оценку работы по проекту каждой группы в целом и каждого участника группы в отдельности.

Следует также отметить, что приведенный нами вариант проекта можно использовать на начальном этапе обучения. На более поздних этапах предпочтительнее выполнение отдельного проекта на определенную тему группой студентов, а также индивидуальное выполнение проекта по выбранной студентом теме. В данном случае выполняется главное условие использования метода проектов в процессе профессиональной подготовки студентов – учет их личных интересов, что способствует большей заинтересованности студента в выполнении проекта, а значит и большей степени проявления у него такого свойства личности, как креативность.

Еще одним активным методом обучения, способствующим проявлению и развитию у студентов-филологов креативности, является метод проблемного обучения. Как отмечают многие исследователи в области теории и методики преподавания, проблемное обучение основано на получении студентами новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся для этого проблемных ситуациях [8, с. 149]. Следует отметить, что проблемные ситуации характеризуются уровнем сложности. Выделяются четыре уровня сложности проблемных ситуаций:

1) преподаватель сам решает проблемную ситуацию при активном слушании и обсуждении студентами;

2) преподаватель ставит проблему, а студенты самостоятельно стараются решить ее, но преподаватель может направлять мысли студентов в нужное для решения проблемной ситуации русло. В отличие от первого уровня сложности проблемной ситуации, в данном случае студенты получают больший простор для размышлений;

3) студент ставит проблему, а преподаватель помогает другим студентам ее решить. В данном случае студент учится сам формулировать проблему, что также очень важно для успешного ее решения;

4) студент сам ставит проблему и самостоятельно ее решает. Этот уровень является наиболее сложным, так как роль преподавателя в постановке и решении проблемы минимальная [5, с. 26].

Многие исследователи проблемного обучения отмечают его творческую направленность. Другими словами, в процессе реализации проблемного обучения студенты получают возможность освоения новых знаний при помощи осуществления ими творческого подхода, в котором формируется познавательная самостоятельность и креативное мышление, а также мотивация к обучению высокого уровня [6, с. 35]. Нередко бывают ситуации, когда решению поставленной проблемы способствует поиск неординарных, оригинальных решений, который возможен только при применении студентом креативных умений и навыков.

В качестве примера реализации метода проблемного обучения можно привести такую форму организации

работы студентов филологического факультета в рамках проблемного обучения, как круглый стол на тему: «Нужны ли иноязычные заимствования в языке?».

Под круглым столом мы понимаем встречу студентов с учеными, преподавателями кафедры своего вуза или преподавателями из других вузов с целью обсуждения определенной темы, касающейся языкознания. Следует также отметить, что выделяются несколько обязательных условий для проведения круглого стола. Во-первых, обсуждение не должно выходить за рамки темы, сформулированной для проведения круглого стола. Во-вторых, приглашенные гости не должны выступать с докладом, они могут только принимать участие в обсуждении вопросов, касающихся темы круглого стола. В-третьих, все участники круглого стола могут выступать со своим мнением по обсуждаемому вопросу, а не по поводу мнений других участников [4, с. 10].

Проведение круглого стола на тему: «Нужны ли иноязычные заимствования в языке?» – проходит в три этапа. Первый этап – подготовительный: преподаватель проводит индивидуальные и групповые консультации. Студенты разбирают задания на самостоятельную работу, выбирают роли игровых занятий, получают методические советы преподавателя, как читать литературные источники, вести записи своих предстоящих выступлений. Все это развивает интерес к семинару. Второй этап – непосредственное проведение круглого стола. На этом этапе происходит постановка проблем, намечаются ситуации, сообщается новый материал, формируются знания в раз-

личных нестандартных формах организации мыслительной деятельности, оттачиваются умения и навыки общения и взаимопонимания, побуждения к действию, вырабатывается понимание личной ответственности и чувства долга за конечный результат. Другими словами, студенты вводятся в такое состояние, в котором они не могут не проявить те или иные творческие качества, активность. Третий этап – заключительный, на котором участники круглого стола подводят итоги обсуждения темы [7, с. 158].

Ниже приведем план проведения круглого стола на заданную тему:

1. Постановка проблемы обсуждения на круглом столе.

2. Обсуждение теоретического материала по теме круглого стола:

а) определение понятия заимствования;

б) классификация заимствований в языке;

в) причины появления заимствований в языке.

3. Обсуждение главного вопроса круглого стола.

При обсуждении главного вопроса круглого стола мнения участников разделились. Одна группа участников высказала мнение о том, что заимствования – это одно из средств количественного пополнения словарного состава языка, без которого язык перестает развиваться. Вторая группа акцентировала внимание на том, что в современном русском языке существует огромное количество слов, заимствованных из других языков, но которые имеют синонимы среди тех, что уже существуют в языке. Таким образом, вторая группа участников круглого стола настаивала на том, что в настоя-

щее время русскому языку необходимо отказаться от большего количества новых слов, заимствованных из других языков. В процессе обсуждения данной проблемы, каждый участник старался доказать правоту своей точки зрения. Один из участников круглого стола, выступавший за отказ от иноязычных заимствований, предложил в качестве доказательства своей точки зрения проанализировать подобранный им текст на предмет выявления иноязычных заимствований. После выявления большого количества заимствований в тексте участник круглого стола предложил своим коллегам подобрать к каждому из них синонимы русского происхождения. Таким образом, данный участник круглого стола продемонстрировал творческий подход к выражению и доказательству своей точки зрения по обсуждаемой теме.

В качестве примера форм активно-го обучения, предлагаемых нами для выявления, формирования и развития креативности у студентов-филологов в процессе профессиональной подготовки, можно привести семинары-практикумы. Как известно, все формы обучения в условиях высшего профессионального образования делятся на два вида: лекционные и семинарские. В методике вузовского профессионального образования семинар определяется как групповая форма практических занятий, тему которых сообщают заранее. Как правило, подготовка студентов к семинарским занятиям сводится к поиску и обработке теоретического материала по теме семинара. Семинарские занятия бывают двух типов: **семинары-дискуссии** и семинары-практикумы [1, с. 128]. В основе проведения семинаров-прак-

тикумов лежит принцип наложения полученных теоретических знаний на практическую деятельность. Приведем пример семинара-практикума на тему: «Стихотворные жанры и размеры». При подготовке к данному семинару студентам-филологам предлагается подготовить ответы на следующие теоретические вопросы:

1. Понятие жанра речи. Основные стихотворные жанры в английском языке. Стихотворные жанры других стран.

2. Стихотворный размер. Какие стихотворные размеры можно встретить в английской и русской поэзии. Как определить стихотворный размер.

После обсуждения теоретического материала преподаватель предлагает студентам написать небольшое стихотворное сочинение, например, в жанре лимерика – английского комического стиха, в пяти строках описывающего какое-то нелепое или нереальное происшествие. Далее можно усложнить задание и предложить студентом написать небольшое четверостишие с стихотворным размером ямба и т. д. Такое занятие нацелено на конечный результат – создание студентами собственных стихотворений, а значит, креативность студентов-филологов может проявиться в полной мере.

Таким образом, мы рассмотрели применение основных активных методов обучения, которые, по нашему мнению, способны развить у студентов филологической специальности такое важное свойство личности, как креативность. Развитие креативности обеспечивает в свою очередь всестороннее развитие личности студентов-филологов и высокий уровень их профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брякова И.Е. Формирование креативных качеств личности в процессе открытого образования // Человек и образование. 2009. № 1 (18). С. 41–45.
2. Грудзинская Е.Ю., Мариико В.В. Активные методы обучения в высшей школе: Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». Нижний Новгород, 2007. 182 с.
3. Ефремова Л.И., Аникина Н.В. Современные технологии обеспечения качества образования в национальном исследовательском университете // Интеграция образования. 2014. № 1 (74). Т. 18. С. 6–13.
4. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам) : в 2-х книгах. Кн. 1. М., 2000. 247 с.
5. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. М., 1988. 144 с.
6. Михаелян Е.Е. Семинары активными методами и формами // Теория и практика общественного развития. 2011. № 1. С. 158–163.
7. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 148–157.
8. Соловова Е.М. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 8–10.
9. Фишер Н.В. Инновационные технологии в профессиональном образовании // Вестник государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 1. С. 1–6.
10. Шумова И.В. Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. Челябинск, 2011. С. 57–61.

УДК 378.147, 371.3

Солдатенков Р.М.*Московский государственный областной университет*

О КОНЦЕПЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается концепция использования дистанционных образовательных технологий для обучения русскому языку, сформулированы принципы организации системы дистанционного обучения русскому языку, поставлены цели и задачи применения дистанционных образовательных технологий на занятиях по русскому языку. На основе изучения нормативных документов определены основные приоритеты при использовании дистанционных образовательных технологий для обучения русскому языку. Проведен обзор интернет-ресурсов, реализующих дистанционные образовательные технологии для обучения русскому языку, и определена их социально-экономическая эффективность.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, русский язык, концепция, системы удаленного доступа, качество и доступность образовательных услуг, цифровые образовательные ресурсы.

R. Soldatenkov*Moscow State Regional University*

ON THE CONCEPT OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES FOR TEACHING RUSSIAN

Abstract. The article discusses the concept of distance learning technologies for teaching Russian. The prerequisites for the use of distance learning technologies for learning the Russian language are formulated. The principles of organizing the system of distance learning Russian are given. The goals and objectives of the use of distance learning technologies for teaching Russian are set. Based on the study of regulatory documents the main priorities for the use of distance learning technologies for teaching Russian are identified. The article presents a review of the Internet resources, implementing distance education technologies for learning Russian. Besides, the socio-economic efficiency of such technologies implementation is defined.

Key words: distance education technologies, the Russian language, the concept of remote access, quality and accessibility of educational services, digital educational resources.

Под дистанционными образовательными технологиями в обучении русскому языку понимается форма организации деятельности образовательных учреждений, обеспечивающая за счет широкого применения инфор-

© Солдатенков Р.М., 2015.

мационно-коммуникационных технологий качественно новый уровень получения необходимых компетенций в области русского языка [6]. Дистанционное образование интенсивно стало использоваться при обучении русскому языку, который относится к числу при-

оритетных предметов нашей страны в области образования. Обучение русскому языку с помощью дистанционных технологий дает возможность более эффективного продвижения культуры, традиций страны. Система обучения русскому языку дистанционно усиливает позицию русского языка как средства международного общения.

Предпосылками использования дистанционных образовательных технологий для обучения русскому языку послужили новые федеральные государственные образовательные стандарты, предполагающие повышение интерактивности, индивидуализации, а также широкой доступности обучения [5]. Данные задачи решает использование дистанционных образовательных технологий в целом и в частности их применение при обучении русскому языку. По уровню распространения и использования электронной вычислительной техники и доступности сети Интернет Россия стремительно сокращает отставание от развитых стран [2]. Повышается уровень компьютерной грамотности. Информационно-коммуникационные технологии все шире используются в повседневной жизни, в медицине, здравоохранении, образовании и науке. Множество образовательных учреждений Российской Федерации, как и образовательные учреждения других стран, активно развивают данное направление, предлагая получить необходимые компетенции по русскому языку на всех уровнях.

Дистанционное обучение русскому языку дает новые возможности для обучения и самообучения. Оно увеличивает доступную сферу информационного пространства обучающегося. Дистанционное обучение русскому

языку, современные формы информационного обмена, системного и межсистемного взаимодействия формируют новые способы реализации межпредметных и социокультурных связей.

Отметим важность следующих факторов при организации системы дистанционного обучения русскому языку [3]:

1) высокая роль русского языка как культурного, духовного и политического ресурса;

2) необходимость повышения значимости русского языка в мире;

3) увеличение сфер использования русского языка;

4) включение русского языка в глобальную систему образования.

Основным средством, обеспечивающим возможность дистанционного обучения, является компьютер, а основные направления его использования таковы: предоставление учебных материалов; организация тренировки; контроль знаний, умений, навыков; обеспечение диалога учащегося с преподавателем, учебным центром, другими учащимися.

Дистанционные образовательные технологии отличаются от традиционных образовательных технологий применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и учителя.

При дистанционной форме обучения базой является целенаправленная, интенсивная работа учащегося, который вправе заниматься в удобном для него месте по индивидуальной траектории обучения, имея при себе средства обучения и контакт с преподавателем. Таким образом, можно за-

ключить, что дистанционное образование предполагает высокоразвитую самостоятельность обучающегося [6].

Дистанционная форма обучения имеет три стороны: технологическую, содержательную и организационную. Технологическая сторона отражает материально-техническую базу образования (аппаратное и программное обеспечение, техническая поддержка). Содержательная сторона – это учебный контент (электронные лекции, учебники, порталы, методическая поддержка). Организационная сторона отражает организацию и проведение учебного процесса.

Данные три составляющие, а также учебный процесс, информационное обеспечение, управление этим процессом составляют единое информационно-образовательное пространство.

Дистанционная форма обучения имеет ряд преимуществ, так как это не только полноценная реализация информационного права учащегося, но и наличие у учащегося ряда преимуществ в организации и информационном обмене. Он может в режиме реального времени обучаться русскому языку, общаться с другими учащимися и при этом не нарушать процессы обучения.

Существует ряд причин, по которым дистанционное обучение вызывает интерес, например, потому что место расположения субъектов обучения не имеет значения и любой желающий может получить такое образование. Также в дистанционном обучении используются новые формы организации и предоставления информации: графика, видео, анимация и пр. Дистанционное образование имеет свои образовательные технологии, которые

отличаются от классических применением для их реализации информационно-коммуникационных технологий.

Наряду с понятием дистанционных образовательных технологий существует понятие педагогических технологий дистанционного обучения, которые обозначают совокупность методов и приемов обучения, которые обеспечивают осуществление учебно-воспитательного процесса дистанционно в соответствии с выбранной траекторией обучения [6].

Целями использования дистанционных образовательных технологий для обучения русскому языку являются:

- повышение качества и доступности образовательных услуг, предоставляемых учащимся (в первую очередь школьникам) образовательными организациями различного уровня, снижение административных издержек со стороны граждан и образовательных организаций (наличие возможности свободного доступа к ряду цифровых образовательных ресурсов);

- повышение открытости цифровых образовательных ресурсов, ориентированных на обучение русскому языку, и расширение возможности доступа к ним;

- повышение качества процессов, связанных с управлением обучением русскому языку.

Для достижения указанных целей необходимо обеспечить:

- развитие и широкое применение в деятельности образовательных учреждений различного уровня, средств обеспечения удаленного доступа субъектов образовательного процесса к цифровым образовательным ресурсам, созданным для изучения русского

языка, основанным на использовании современных информационно-коммуникационных технологий;

– предоставление услуг, связанных с обучением русскому языку с использованием многофункциональных региональных и федеральных ресурсных центров и сети интернет на основе создания единой инфраструктуры обеспечения межведомственного автоматизированного информационного взаимодействия и взаимодействия образовательных организаций различных уровней образования между собой и с гражданами;

– создание защищенной системы межведомственного электронного документооборота;

– внедрение информационных систем планирования и управленческой отчетности в рамках использования дистанционных образовательных технологий для обучения русскому языку;

– формирование нормативной правовой базы, регламентирующей порядок и процедуры сбора, хранения и предоставления сведений, содержащихся в ресурсных центрах между образовательными организациями и субъектами образовательного процесса.

Основными **приоритетами** при использовании дистанционных образовательных технологий для обучения русскому языку являются следующие:

1. Развитие систем, обеспечивающих удаленный доступ участников образовательного процесса к цифровым образовательным ресурсам на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Требования к дистанционному обучению определяются особенностями дистанционных форм обучения [1]:

– индивидуальный подход;

– диалоговый характер взаимодействия;

– преподавание не только в офлайн режиме, но и обязательное включение в обучение онлайн взаимодействия учителя с учениками, а также между учениками;

– проведение контроля знаний (текущего, итогового);

– обновление учебных материалов;

– пополнение учебных материалов;

– сочетание различных форм обучения (лекции, семинары, мастер-классы и пр.).

Дидактические требования при дистанционном обучении [4]:

– Каждый учащийся должен иметь возможность обучения по наиболее оптимальной индивидуальной программе.

– Учитывать познавательные способности ученика, мотивы и склонности.

– Улучшать, повышать эффективность содержания учебной дисциплины.

– Уравновешивать соотношение практических и теоретических знаний.

– Обеспечивать постоянную информационную поддержку.

2. Развитие сайтов и интернет-порталов образовательных организаций, позволяющих организовать доступ к цифровым образовательным ресурсам.

Цифровые образовательные ресурсы можно охарактеризовать следующими признаками: цель, аудитория, содержание, способы передачи содержания курса, способы обратной связи, способы реализации курса.

Если рассматривать дистанционное образование с точки зрения его структурных составляющих, оно должно иметь следующие элементы: учебный

центр; информационные материалы; средства обеспечения дистанционного обучения; преподаватели; обучающиеся.

3. Создание системы доступа к ресурсам обучения русскому языку из общественных мест (информационные киоски в общественных местах).

4. Создание сервисных центров, обеспечивающих консультирование участников процесса обучения русскому языку по использованию дистанционных технологий.

5. Создание информационно-справочной системы по использованию дистанционных образовательных технологий для обучения русскому языку.

6. Предоставление цифровых образовательных ресурсов на базе единых ресурсных центров как регионально, так и федерального уровня.

Несмотря на то, что сегодня достаточно много справочных ресурсов, поиск нужной и, что немаловажно, качественной информации отнимает, как правило, немало времени. Еще больше усилий требуется для того, чтобы просмотреть и оценить материалы по запрашиваемой теме. Можно заключить, что поиск информации – одна из наиболее сложных задач, с которой ежедневно сталкиваются преподаватели дистанционных учебных курсов.

Перечислим наиболее важные ресурсы для преподавателей русского языка дистанционно [3].

Сайт «Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы» (<http://ru.mapryal.org>) – неправительственное общественное объединение, созданное с целью популяризации, сохранения, развития и изучения русского языка и литературы как части мировой культуры. Данный сайт решает следующие задачи [2]:

– содействует успешному преподаванию русского языка и литературы, обмену информацией и опытом в области разработки и применения наиболее эффективных методов и приемов обучения;

– способствует обмену опытом научных исследований в области русской филологии, страноведения, методики преподавания русского языка и русской литературы, а также разработке и реализации международных исследовательских проектов;

– организует и проводит симпозиумы, Генеральные Ассамблеи, конгрессы, выставки и другие мероприятия под эгидой МАПРЯЛ, участвует в профессиональных встречах других международных организаций;

– содействует подготовке и изданию научных публикаций и учебно-методических пособий по русскому языку, литературе, методике их преподавания, издает и распространяет справочно-информационные материалы и периодические издания;

– содействует распространению в мире культурных и духовных ценностей, которые в течение веков накапливались благодаря труду лучших представителей русского народа.

Сайт Государственного института русского языка им. Пушкина (<http://www.pushkin.edu.ru>) представляет информацию об учебных программах, конференциях, а также содержит специальный методический раздел, где обсуждаются актуальные вопросы методики преподавания, регулярно обновляются сведения о новинках научно-методической литературы.

Информационный портал «Грамота.ру» содержит статьи, посвященные культуре речи, реформе орфографии,

интерактивные словари.

Портал имеет несколько разделов:

– «Грамота». Здесь располагаются анонсы мероприятий и новости в сфере изучения и преподавания русского языка.

- «Словари».
- «Справка».
- «Навигатор».
- «Класс».

Интересной функцией данного портала является написание интерактивного диктанта, где можно проверить свою грамотность. Также на сайте можно задать вопросы ведущим. Портал организует конкурсы и олимпиады по русскому языку.

7. Использование сети Интернет при реализации дистанционных образовательных технологий для обучения русскому языку.

– Информационная поддержка (размещение в базе данных словарей, методических пособий и других учебных материалов).

– Создание процессов, нацеленных на интеллектуальные процессы (объяснение нового материала, оценка знаний, моделирование речевой среды).

– Организация учебного взаимодействия (форумы, чаты, видеоконференции).

8. Создание единой инфраструктуры, обеспечивающей юридически значимое взаимодействие участников системы.

9. Создание системы электронного документооборота между участниками системы, реализующими дистанционные образовательные технологии для обучения русскому языку.

10. Разработка системы планирования и мониторинга деятельности системы, реализующей использование

дистанционных образовательных технологий для обучения русскому языку.

11. Формирование необходимой нормативно-правовой базы для использования дистанционных образовательных технологий при обучении русскому языку.

Реализация дистанционных образовательных технологий для обучения русскому языку состоит из следующих этапов [1]:

На начальном этапе необходимо разработать необходимые нормативные правовые и нормативно-технические документы, регламентирующие порядок использования информационно-коммуникационных технологий для обеспечения доступа участников процесса обучения русскому языку к цифровым образовательным ресурсам. На этом этапе необходимо также разработать типовые ведомственные технологические решения поддержки предоставления доступа к ресурсным центрам регионального и федерального уровня. Одновременно необходимо создание действующих прототипов и опытных участков системы сервисного и информационного обслуживания участников системы, т. е. единой системы информационно-справочной поддержки. На этом же этапе необходимо развитие ресурсной базы для создания системы, позволяющей осуществлять обучение русскому языку с использованием дистанционных технологий, и в заключение требуется создание защищенной системы электронного документооборота между образовательными учреждениями, участниками системы.

На следующем этапе и в дальнейшем необходима постоянная разработка цифровых образовательных ресур-

сов, систематизация их и организация в коллекции цифровых образовательных ресурсов по обучению русскому языку. Основополагающим в дистанционном образовании является преподаваемый курс, создание которого требует использования определенных технологий, выбирающихся в зависимости от возможностей и требований организации, планирующей создание дистанционного курса обучения. При создании дистанционных курсов можно использовать следующие технологии [4]:

- специальные программные средства (например, языки программирования);
- готовые системы (оболочки);
- специальные средства, служащие для разработки дистанционных курсов.

В связи с активным развитием дистанционного образования развиваются также и виды дистанционных технологий обучения. Рассмотрим некоторые из них:

– Кейс-технология. Основой является использование наборов текстовых, аудиовизуальных, мультимедийных учебных материалов. Данные материалы могут выкладываться на соответствующий портал дистанционного образования, рассылаться ученикам. Ученики самостоятельно изучают новую информацию, но при этом необходимо обязательно организовывать консультации с преподавателями (классические консультации при персональных встречах либо через интернет).

– ТВ-технологии. В данном виде дистанционных образовательных технологий учебно-методические материалы ученикам доставляются с

помощью систем телевидения. При использовании этих систем организуются и консультации учеников с учителями.

– Сетевые технологии. Здесь базой передачи информации ученикам являются сети телекоммуникаций.

Для эффективного обучения необходимо использовать разные технологии с целью более широкого и всестороннего охвата изучаемой дисциплины. При рассмотрении процесса изучения русского языка с помощью дистанционных образовательных технологий также используются различные программы. Например, для тренировки и отработки изучаемого материала используются специальные тренировочные и коммуникационные программные средства и пр.

В процессе дистанционного обучения русскому языку решаются следующие задачи:

- формирование навыков и умений правильного чтения;
- совершенствование аудирования;
- совершенствование умения строить монологические и диалогические высказывания;
- совершенствование умения письменной речи;
- пополнение словарного запаса;
- знакомство с социокультурными аспектами языка.

С целью решения этих задач можно использовать множество форм дистанционного обучения, которые сейчас активно используются в дистанционном образовательном процессе. Основополагающей формой здесь можно назвать лекцию.

В дистанционной образовательной среде лекция может выступать в не-

скольких форматах: текст, который самостоятельно изучается учащимся, видеолекция (в онлайн или оффлайн режиме). Это является основой изучения любого предмета. Здесь обучающийся получает знания по грамматике, стилистике, орфографии и пр. Важно отметить, что видео- и аудиолекции незаменимы при изучении русского языка, так как составляют основу изучения фонетики, а также тренировки правильной речи.

Необходимо также использовать семинары в вопросно-ответной форме либо в виде подготовки рефератов учениками.

Также незаменимыми являются чаты и форумы, на которых обучающиеся могут общаться между собой, обсуждать какие-либо проблемы в понимании и отрабатывать навыки.

В свою очередь, необходимо регулярно осуществлять контроль знаний учащихся посредством тестирования, проведения контрольных работ, написании сочинений и пр.

Рассматривая **управление** системой дистанционного обучения русскому языку, необходимо определить, что координацию деятельности по реализации дистанционных образовательных технологий для обучения русскому языку ведут единые ресурсные центры русского языка как федерального, так и регионального уровней. Обеспечение деятельности, направленной на реализацию дистанционных образовательных технологий для обучения русскому языку, осуществляют образовательные учреждения высшего образования (университеты, академии, институты).

Социально-экономическая эффективность реализации дистанцион-

ных образовательных технологий для обучения русскому языку заключается в повышении степени удовлетворенности потребности в получении знаний по русскому языку, более эффективному овладению русским языком как граждан России, так и зарубежных представителей, в реализации возможности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Любое обучение должно быть максимально эффективным. Для этого система дистанционного обучения русскому языку должна отвечать определенным требованиям, она должна обеспечивать: поддержку учебных курсов в интернете, связь с учащимися, доставку учебного материала, консультации, рекомендации преподавателей, контроль знаний, общение субъектов обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иващенко Н.В., Игнатенко А.В., Осадчий С.В. Особенности подготовки педагогических работников для учреждений профессионального образования с использованием дистанционной формы обучения // Молодой ученый. Чита, 2014. С. 483–486.
2. Интернет в России и в мире. [Электронный ресурс]. URL: http://www.bizhit.ru/index/polzovateli_interneta_v_mire/0-404 (дата обращения: 25.12.2014)
3. Кузьминский А.И. Педагогика высшей школы. Учеб. пособие. К. [Электронный ресурс]. URL: <http://banauka.ru/4.html> (дата обращения: 25.12.2014).
4. Овсянникова Н.П. Эффективность информационно-образовательной среды образовательного учреждения в соответствии с требованиями ФГОС // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. М., 2014. С. 7–13.
5. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки>.

- рф/документы/336 (дата обращения: 25.12.2014).
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 25.12.2014).

УДК 378.126:331.108.45

Стымковский В.И.*Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана***ПОВЫШЕНИЕ РЕСУРСНОСТИ КАДРОВОГО СОСТАВА СИСТЕМЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК БАЗОВОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ**

Аннотация. Рассмотрены факторы, влияющие на формирование рынка образовательных услуг, и их востребованность в системе дополнительного образования. Представлены некоторые результаты анализа профессионализма и квалификации педагогического персонала структуры ДПО. Установлено, что повышению ресурсности кадрового состава будет способствовать реализация процесса обучения, ориентированного на формирование высокопрофессиональной личности как субъекта профессиональной деятельности, с актуализацией мотивации и потребностей специалистов к получению знаний, умений и навыков, развивающих педагогическое мастерство и ценностное отношение к выполнению деятельности.

Ключевые слова: система дополнительного образования, профессиональная переподготовка, ресурсность персонала, повышение квалификации.

V. Stymkovsky*Bauman Moscow State Technical University***ENHANCING THE RESOURCES OF ADDITIONAL EDUCATION SYSTEM
PERSONNEL AS THE BASIS FOR ITS FUNCTIONING EFFECTIVENESS**

Abstract. Factors influencing the formation of the market of educational services and their relevance in the system of additional education are studied. The author presents some results of the analysis of professionalism and qualification of pedagogical personnel of the system of additional education. It is stated that a number of factors will contribute to the enhancement of the personnel's resources. They are: the educational process oriented to the formation of a highly professional personality; the actualization of specialists' motivation and needs for acquiring knowledge, abilities and skills aimed at developing teaching skills; attitude valuing their own work results.

Key words: system of additional education, occupational retraining, personnel's resources, professional development.

Изменения в социально-экономической жизни страны приводят к необходимости разработки новых подходов к организации и управлению современной системы как высшего, так и дополнительного образования,

оптимизирующих процесс формирования компетенций у обучающихся для приобретаемой профессии или повышения квалификации по уже имеющейся. Необходимость учиться для современного человек становится реальной необходимостью практически

всю жизнь, так как темпы развития новых технологий, разработка и внедрение инновационной техники, информационное обеспечение субъектов деятельности опережают темпы подготовки новых поколений работников.

Рыночные отношения приводят к коммерциализации науки и образования, диктуя жесткие условия выживания и функционирования обучающих структур (в большей степени это касается дополнительного профессионального образования). Несмотря на то, что уже давно образовательные услуги предоставляются государством, в России сфера образовательных платных услуг практически на всех ступенях образования, предлагаемых различными негосударственными учреждениями, только в последнее время существенно расширяется. Примерный перечень дополнительных платных образовательных услуг определен «Уставом» образовательной организации. Реализация коммерческих (платных) образовательных услуг в системе дополнительного образования осуществляются за счет внебюджетных средств образовательной структуры или учреждения. Финансовые ресурсы образовательного учреждения – это денежные средства, формируемые и пополняемые при организации и осуществлении образовательного процесса средствами собственной образовательной или научно-исследовательской деятельности, а также иных источников финансирования – финансами спонсоров (организации или частные лица).

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ четко определил, что в зависимости от того, кем создана

образовательная организация, она может быть государственной, муниципальной или частной. В первом случае создается Российской Федерацией или субъектом Российской Федерации»; во втором случае – «муниципальным образованием (муниципальным районом или городским округом)»; и, наконец, «частной образовательной организацией является образовательная организация, созданная в соответствии с законодательством Российской Федерации физическим лицом или физическими лицами и (или) юридическим лицом, юридическими лицами или их объединениями, за исключением иностранных религиозных организаций» [3]. Основным требованием к образовательной деятельности вновь созданным или функционирующим организациям и учреждениям сферы образования по-прежнему остается требование по предоставлению качественной образовательной услуги с обеспечением высокой результативности образовательной структуры.

Формирование рынка образовательных услуг, востребованность специальностей и специализаций на рынке труда зависит от многих факторов. Это, прежде всего, общая обстановка в стране (состояние мира или войны, наличие или отсутствие кризиса), которая определяет общий уровень ее безопасности, а также – благосостояния. Состояние целевого рынка образовательных услуг, перспективы и возможности его развития будут определяться как уровнем цен на эти услуги, так и уровнем благосостояния членов общества (качеством жизни), которые напрямую влияют на спрос.

На выбор потребителем образовательного учреждения или структуры

дополнительного образования влияет престиж учебного заведения (во многом его бренд), направления обучения и качество предоставления образовательной услуги. Во многом определяющим будет форма и методы платного обучения, которые в настоящее время разнообразны. Дифференцированный спрос на определенный уровень дополнительных образовательных услуг определяется уровнем базового образования потенциального слушателя, разнообразием содержания программ обучения, в соответствии с востребованностью на рынке труда или доходностью приобретаемой профессии, перспективой мобильности и самореализацией освоенных по этим программам компетенций получаемой специальности и, наконец, реальной возможностью повышения профессионального и социального статуса потребителя образовательной услуги.

Тенденции к техническому и технологическому обновлению системы дополнительного образования, внедрение инновационных технологий управления и обучения в этой системе требуют соответствующей компетентности как управленческого персонала, так и педагогического состава. Учебно-методическое сопровождение об-

разовательного процесса должны обеспечивать кадры, исполняющие свои профессиональные функции на высоком уровне [2].

Анализируя организационно-педагогический и управленческий потенциал структуры дополнительного образования МГТУ им. Н.Э. Баумана, мы рассмотрели расстановку и подбор кадров этой структуры. Оценивая профессионализм и квалификацию персонала, определили уровень их коммуникативности, мотивацию к профессиональной деятельности и выявили некоторые затруднения в деятельности персонала. Мы приведем некоторые результаты анкетирования 114 сотрудников (штатные и совместители) структуры ДПО МГТУ им. Н.Э. Баумана. Анкетные данные показали, что эти трудности могут быть связаны с недостатком психолого-педагогических знаний, отсутствием информации об изменениях в нормативно-правовых актах по дополнительному образованию, отсутствием базового педагогического образования, отсутствием повышения квалификации по направлению профессиональной деятельности. Анализ полученных данных приведен в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты анкетирования сотрудников структуры ДПО МГТУ
им. Н.Э. Баумана**

| № | Выводы анкетирования | Результаты |
|----|---|------------|
| 1. | не имеют базового педагогического образования | 70% |
| 2. | не владеют навыками педагогического общения | 0,5 % |
| 3. | не владеют психолого-педагогическими знаниями | 13% |
| 4. | не обучались работе педагога дополнительного образования | 70 % |
| 5. | не знакомы с изменениями нормативно-правовой информации | 6 % |
| 6. | не повышали квалификацию по направлению профессиональной деятельности | 8 % |
| 7. | не участвуют в научно-исследовательской деятельности | 0,5 % |

Результаты мониторинга уровня квалификации педагогического и управленческого персонала дополнительного образования дают основания полагать, что особое внимание стоит уделить развитию педагогического мастерства преподавателей, что качественно улучшит показатели их педагогической квалификации. Совершенствовать педагогическое мастерство преподаватели системы дополнительного образования могут в процессе обучения по программам повышения квалификации с акцентом на психолого-педагогические основы их профессиональной деятельности и личностный рост. Программы повышения квалификации дополнительного образования должны учитывать процессы социально-экономического развития общества и изменения в Российской системе образования, которое входит в глобализированный мир, в открытое информационно-образовательное пространство, где растет потенциал информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Для общеорганизационной эффективности системы дополнительного образования наиболее значимым является педагогический потенциал, который мы рассматриваем как потенциал конкретного преподавателя, так и всего педагогического коллектива. К образовательной деятельности в структуре ДПО МГТУ им. Н.Э. Баумана привлекаются преподаватели кафедр, как самой структуры, так и ведущие преподаватели вуза, а также специалисты-практики по направлению обучения, поскольку они в большей степени имеют необходимый практический профессиональный опыт реализации обучающих программ. При формировании кадрового потенциала коллек-

тива структуры ДПО рассматривается профессионализм и соответствие занимаемой должности персоналом как сегодня, так и в долгосрочной перспективе, учитывается возрастной ценз, уровень и соответствие образования, практический опыт профессиональной деятельности, деловые, коммуникативные способности, мотивация. Потенциал профессиональной деятельности сотрудника в системе ДПО, который можно охарактеризовать в качестве его ресурсности, будет зависеть как от совокупности его профессиональных возможностей, так и от духовных, моральных, нравственных и физических качеств, с одной стороны, и потребности в интеллектуальном росте и развитии личности в направлении освоения новых достижений культуры, творчества – с другой.

Возможность повышения эффективности профессиональной деятельности персонала, повышение его профессионального потенциала, мы характеризуем ресурсностью и рассматриваем как условие перспективы профессионализации и возможности развития потенциала личности субъекта деятельности [1].

В повышение ресурсности кадрового состава ДПО неценным фактором выступит профессиональная переподготовка и повышение квалификации этих специалистов на основе выдвинутого положения: процесс обучения должен быть ориентирован на формирование высокопрофессиональной личности, на субъекта профессиональной деятельности, с актуализацией мотивации и потребностей к знаниям, умениям и навыкам, направленным на развитие ценностного отношения к выполнению этой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Митягина Е.В., Бушкова-Шиклина Э.В. Система человеческого потенциала: концептуализация понятия // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. Т. 3. № 1. С. 15–20.
2. Морозова Н.А. Дополнительное образование: структурно-организационное, содержательное, кадровое обеспечение. Монография. М., 2002. 140 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

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

УДК 37.04

Донцова О.С.

Московский государственный областной университет

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ КАК УСЛОВИЕ ПОЗИТИВНОЙ УЧЕБНОЙ АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье исследуется взаимосвязь между успешной адаптацией и качеством обучения пятиклассников в школе и уровнем социального развития родителей. Затрагиваются вопросы педагогической генетики, определяются педагогические и медицинские признаки адаптации и дезадаптации детей. Предлагается схема консультационной работы с родителями в условиях общеобразовательной школы с учетом генетических особенностей воспитания в семье. Рассматривается понятие становления родительской идентичности на основе духовно-нравственных и семейных традиционных ценностей.

Ключевые слова: успеваемость, адаптация пятиклассников, позитивная самооценка, позитивная социализация, социально-педагогическое консультирование, родительская идентичность, становление родительской идентичности.

O. Dontsova

Moscow State Regional University

COUNSELLING ASSISTANCE FOR PARENTS AS A CONDITION OF FIFTH-FORMERS' SCHOOL ADAPTATION

Abstract. Correlation between successful fifth-formers' adaptation and training quality and the level of parents' social progress is considered in the article. The author studies the issues of pedagogical genetics and touches upon the problems of pedagogical and medical indications of children's adaptation or deadaptation. The scheme of parents' counseling in terms of comprehensive school with regard of genetic peculiarities of upbringing in family is suggested. The concept of parental identity formation on the basis of spiritually-moral and family traditional values is revealed.

Key word: progress in studies, fifth-formers' adaptation, positive self-appraisal, positive socialization, social and pedagogical counseling, parental identity, formation of parental identity.

© Донцова О.С., 2015.

В условиях массового общеобразовательного учреждения выход из начального звена и переход в 5 класс является стрессом для ребенка. Причины дезадаптации пятиклассников следующие: начало формирования жизненных ценностей, становление личностной позиции, изменения в характере, осмысленное отношение к мнению о себе значимых взрослых (родителей и учителей). Дети этого возраста испытывают трудности в общении со сверстниками, но охотно общаются со взрослыми, ожидая от них отношения к себе, как к равным. Именно поэтому так важно, какого склада взрослый окажется в этот момент рядом с ребенком [1; 2; 6]. Самооценка пятиклассника очень мало зависит от отметок в школе, но значительно повышается от того, насколько его ценят и принимают взрослые, в первую очередь его родители. Ребенок ждет позитивной оценки себя самого, а не своей успеваемости. Но моральные установки взрослых и подростков часто не совпадают по основным положениям. Отсюда и проявления дезадаптации, протестное поведение, потеря мотивации к обучению, принятие на себя роли отрицательного лидера в классном коллективе [2; 6]. Именно поэтому работу с родительской общественностью мы видим как необходимое условие успешной адаптации и дальнейшей позитивной социализации пятиклассников.

Родители также были пятиклассниками и проходили период адаптации. Не у всех, даже социально благополучных, родителей он протекал ровно и благоприятно. Учесть семейную ситуацию развития родителей, оказать консультационную помощь родителю с целью правильной рефлексии на собственные детские трудности, помочь

осознать усвоенное негативное влияние на своего ребенка и наметить пути дальнейшего позитивного развития всей семьи – вот основная задача консультирования родителей школьников с учетом генетических особенностей воспитания в семье.

Генетический поход в педагогике рассматривался еще К.Д. Ушинским, который отмечал, что качество воспитательного воздействия на ребенка, оказываемое родителями, зависит от личностных характеристик самих родителей, которые, в свою очередь, формировались под влиянием собственных родителей [9]. Также важность родительского воздействия рассматривалась В.А. Сухомлинским, но без генетической составляющей [9]. В настоящее время учет генетических особенностей воспитания в семье рассматривается в психологии (А.Я. Варга, О.А. Карабанова) [5]. В педагогике этот аспект не имеет исследований. Если удастся педагогически воздействовать на родителя с целью развития позитивных качеств его личности, то это неизбежно повлечет за собой позитивное влияние на личность ребенка. Дети в возрасте 10–11 лет (пятиклассники) наиболее выражено отреагируют на позитивные изменения в семье и личности родителя в силу особенностей подросткового возраста.

Если процесс адаптации в 5 классе протекает благополучно, то ребенок легко справляется с учебной программой, испытывает чувство удовлетворения от самого процесса обучения, у него повышается любознательность, он испытывает желание выполнять задания самостоятельно, не хочет принимать помощь, даже если совершает ошибки, испытывает удовлетворение

от общения с педагогами и одноклассниками, интересуется спортом и желает сам быть успешным в спорте.

Если процесс адаптации протекает трудно, то мы наблюдаем следующие признаки: у ребенка усталый, утомлённый внешний вид, часто жалуется на плохое самочувствие, не желает делиться своими впечатлениями о проведённом дне. Пятиклассник пытается отвлечь родителей от школьных событий, переключает их внимание на другие темы, не хочет выполнять домашние задания. Ребенок ежедневно негативно высказывается в адрес школы, учителей, одноклассников, жалуется на те или иные события, связанные со школой. В крайних проявлениях: нарушается сон и аппетит, появляются трудности утреннего пробуждения, головные боли, боли в животе.

Обобщая эти показатели, полученные в результате педагогического наблюдения, выделим критерии успешной адаптации пятиклассников:

- повышение качества обучения;
- отсутствие проблем дисциплинарного характера;
- осознанное стремление к спортивной деятельности;

По результатам мониторинга, проведенного среди учеников 5-х классов (в общей сложности 60 человек обучающихся 5-А и 5-Б классов) в сентябре-октябре 2013 года, выяснилось, что качество обучения по результатам первой учебной четверти составляет:

11 человек – 20–35% (низкое качество),

13 человек – 31–50 % (среднее),

17 человек – 51–70 % (выше среднего),

11 человек – 71–90 % (высокое),

8 человек – 91–100 % (предельно высокое).

Качество обучения высчитывается по формуле:

(количество отметок «4» и «5» : количество всех предметов) x 100 %.

По опросу педагогов-предметников, отсутствие проблем дисциплинарного характера отмечено у 46 пятиклассников. Ярко выражены эти проблемы у 6 учеников. У 8 человек нарушения дисциплины носили перидический характер.

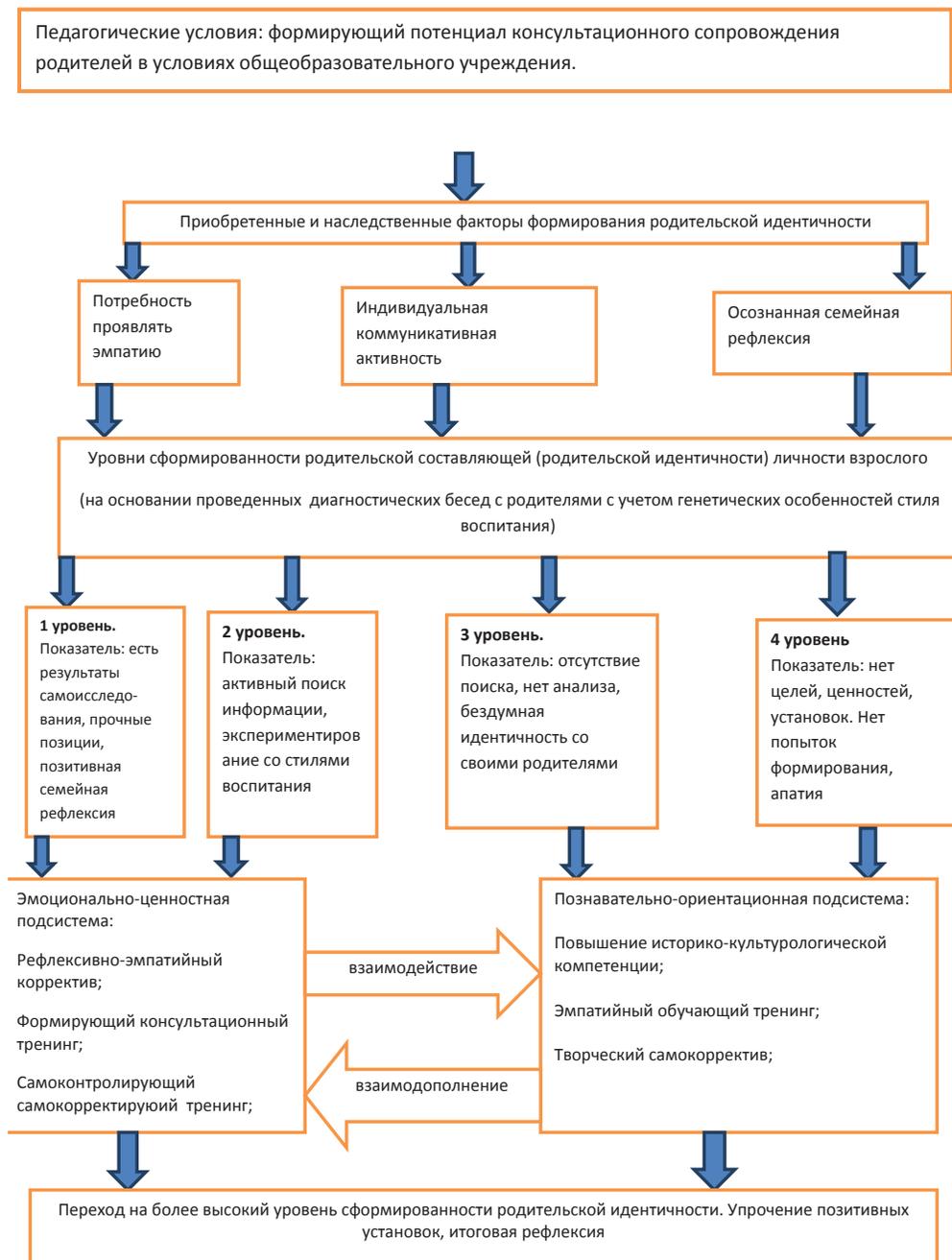
Стремление к успешности в спортивной деятельности выявлено у 18 обучающихся. Именно эти дети по критериям качества обучения относятся к успешным и хорошо успевающим ученикам.

На основании полученных наблюдений в условиях общеобразовательной школы проводилось целенаправленное консультирование родителей по вопросам адаптации пятиклассников. Целью данной работы является мотивирование родительской аудитории на повышение социального статуса семьи, формирование позитивной родительской идентичности, укрепление традиционных нравственных оснований семьи [8].

Группы для консультирования родителей формировались из числа родителей именно тех пятиклассников, которые испытывали трудности с адаптацией. Всего в консультировании принимали участие 37 родителей.

Процесс консультирования родителей происходил как индивидуально, так и в группе. Консультирование в группе содержало элементы тренинга и проводилось для родителей, имеющих сходные проблемы с воспитанием детей, а также проблемы личного характера. Процессу консультирования предшествовала диагностическая

Схема 1.



работа с родителями. Методом диагностической беседы мы выявляли их личностные особенности, социальный статус семьи, а также особенности той

семьи, в которой выросли родители пятиклассников.

В результате было выяснено, что у всех пятиклассников, испытывающих

адаптационные трудности, родители в этом же возрасте также испытывали подростковые трудности и, в свою очередь, их родители не смогли оказать им необходимую помощь по преодолению этих затруднений с адаптацией и поведением. Поэтому, прежде чем приступить непосредственно к процессу консультирования, проводились индивидуальные беседы с родителями, направленные на правильную рефлексию неправильно отработанных детско-родительских отношений [3; 4; 7]. После того, как родители осознали необходимость внутреннего примирения со своими родителями, выявили необходимость собственного развития и коррекции своего социального и супружеского поведения, начался процесс консультирования, направленный на коррекцию поведения и успеваемости пятиклассников.

Процесс консультирования родителей состоит из диагностических бесед и анкетирования, набора нескольких тренингов личностного роста, самоконтроля достигнутых результатов и самокоррекция родительского поведения. Схематически консультационную работу представим в виде схемы:

Мы предлагаем общую схему консультирования родителей. Каждый блок консультационной работы может включать в себя разные по содержанию, но сходные по направленности тренинги личностного роста. Социальный педагог или школьный психолог, следуя этой схеме и учитывая особенности контингента, может сам подобрать необходимое наполнение консультационной работы [7; 10]. Мы использовали следующие несложные приемы:

- создание образа идеального родителя,
- сравнения себя с этим образом,
- работа с самооценкой,
- отработка навыков конструктивного общения с ребенком.

В конце учебного года, в апреле, при осуществлении мониторинга учебной ситуации и на основании выбранных критериев была получена следующая картина адаптации пятиклассников (60 человек обучающихся 5-А и 5-Б классов): качество обучения по результатам четвертой учебной четверти составляет:

- 0 человек – 20–35 % (низкое качество),
- 7 человек – 31–50 % (среднее),
- 24 человек – 51–70 % (выше среднего),
- 17 человек – 71–90 % (высокое),
- 12 человек – 91–100 % (предельно высокое).

Качество обучения высчитывается по формуле:

(количество отметок «4» и «5» : количество всех предметов) x 100 %.

Также увеличилось количество успешных учеников, мотивированных на занятия спортом с 18 до 26 человек. Проблемы дисциплинарного характера, отмеченные вначале учебного года у 6 учеников, значительно уменьшились, а у 3-х учеников прекратились полностью.

Работу с родителями в условиях общеобразовательной школы в настоящее время осуществляют в основной массе педагоги-психологи. Это, как правило, точечное воздействие на учеников, имеющих грубые отклонения в поведении или развитии. Но эта модель консультационной работы родителей может осуществляться и классным руководителем, и социаль-

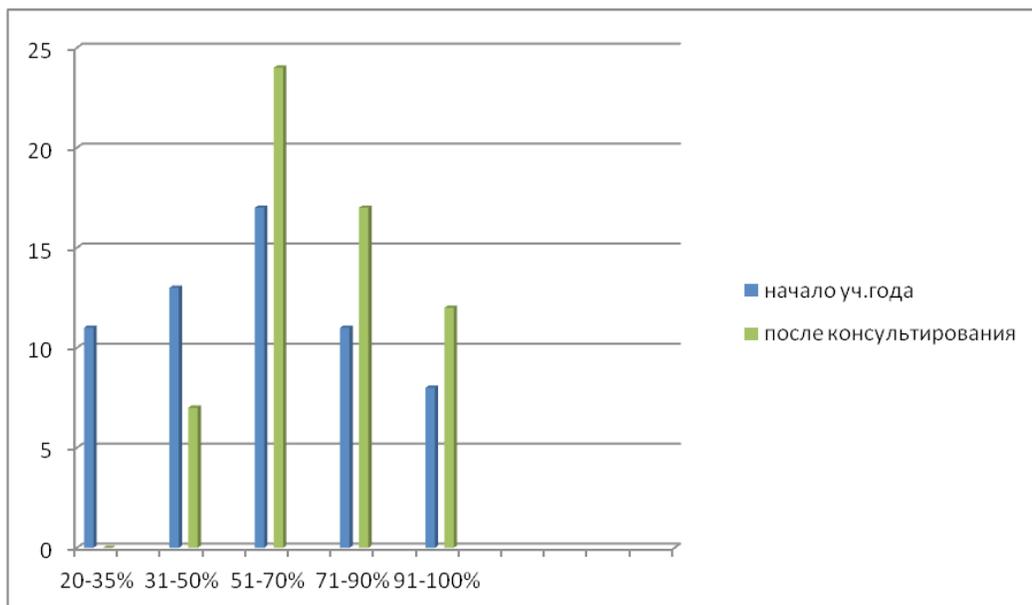


Диаграмма 1. Показатели качества обучения пятиклассников в начале учебного года и после проведения консультационной работы по становлению родительской идентичности с родителями

ным педагогом в отдельных классах и позволяет охватить от 10 до 100 родителей за 4-5 тренинговых занятий.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 335 с.
2. Бандурка А.М. Основы психологии и педагогики : учеб. пособие / А.М. Бандурка, В.А. Тюрина, Е.И. Федоренко. Ростов н/Д., 2009. 250 с.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека Л., 1988. 270 с.
4. Дубровина И.В. Психологическая служба образования: организация и управление // Вестник практической психологии образования. 2007. № 1. С. 56–63.
5. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2005. 279 с.
6. Краковский А.П. О подростках. М., 1970. 272 с.
7. Левитская А.А. Задачи и перспективы психологической службы в системе образования // Вестник практической психологии образования. 2007. № 1. С. 4–7.
8. Сморгочова В.П. Коммуникативная педагогика А.С. Макаренко // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2013. № 3. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/437> (дата обращения: 28.05.2014)
9. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. Электронный ресурс suhomlinskiy_v.a._roditelskaya_pedagogika.doc (дата обращения: 28.05.2014)
10. Ушинский К.Д. Грехи воспитания вообще и русского в особенности в отношении нервного организма детей // Избранные пед. соч. : В 2 т. М., 1974. Т. 1. С. 270.

УДК:378.147.+371.13+37.013.42.+371.15

Сторож В.В.

*Южноукраинский национальный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского (г. Одесса)*

ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В ходе исследования уровней готовности к использованию социэкономических технологий в профессиональной деятельности социальных педагогов, автором определены структурные компоненты, критерии, показатели и уровни готовности, которые позволяют специалисту эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность. Готовность использования социэкономических технологий представлена на трех уровнях: достаточный, средний, низкий. Проведенное исследование позволило выявить недостаточный уровень готовности студентов к использованию социэкономических технологий в профессиональной деятельности и определить перспективы дальнейшей работы. *Ключевые слова:* профессиональная деятельность, компонент готовности, критерий, показатель, уровень готовности.

V. Storozh

*South Ukrainian National Pedagogical University
named after K.D. Ushinskiy, Odessa*

DIAGNOSTIC LEVELS OF TESTING FUTURE SOCIAL TEACHERS' READINESS TO USE SOCIONOMIC TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL WORK

Abstract. While studying the levels of readiness to use socioeconomic technologies in social teachers' professional activities the author defines the structural components, criteria, indicators and levels of readiness that allow professionals to effectively perform their professional activities. Readiness to use socioeconomic technologies is presented at three levels: sufficient, medium, low. The study revealed the students' insufficient readiness to use socioeconomic technologies in their professional activities. Besides, it helped to determine further work prospects.

Key words: professional activities, readiness component, criterion, indicator, level of readiness.

Специфика профессиональной деятельности социального педагога обуславливает большое значение для представителей этой профессии определенных духовных и моральных

качеств. Очевидно, что не каждый человек как личность способен к социально-педагогической работе. Следовательно, возникает необходимость диагностики готовности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности.

Готовность будущих социальных педагогов к использованию социономических технологий в профессиональной деятельности характеризуется соответствующим уровнем знаний, умений и навыков, наличием положительных профессиональных установок, позволяющих в будущем социальному педагогу квалифицированно выполнять социально-педагогическую деятельность.

Одной из важнейших проблем современной системы подготовки социальных педагогов является выявление сущности понятия «профессиональная деятельность» социальных педагогов и диагностика их уровней готовности к ней. Одним из аспектов организации подготовки социальных педагогов является формирование умения использовать социальными педагогом социономические технологии в будущей профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность и профессиональная подготовка социальных педагогов рассмотрена в трудах таких ученых, как А.В. Беспалько (направления и функции профессиональной деятельности социального педагога) [4], Р.Х. Вайнола (личностное развитие будущего социального педагога в процессе профессиональной подготовки) [6], И.М. Богданова, И.И. Мигович, Т.В. Семигина, С.М. Гришак, Ю.Н. Галагузова, А.И. Капская, Р.В. Овчарова, Е.В. Паскаль и др. (проблема профессиональной подготовки будущих социальных педагогов). Понятие «профессиональная подготовка» в «Энциклопедии профессионального образования» определяется как «совокупность специальных знаний, навыков и умений,

качеств, трудового опыта и норм поведения, которые обеспечивают возможность успешной работы по определенной профессии [9].

Проанализировав различные подходы к определению профессиональной подготовки, в частности социальных педагогов, можем сказать, что это процесс формирования специалиста нового типа, способного быстро и адекватно реагировать на изменения, происходящие в обществе, компетентно решать социально-педагогические проблемы во всех типах и видах учебно-воспитательных учреждений и учреждениях социальной работы на всех уровнях управления, эффективно работать, воплощать инновационные технологии в профессиональной деятельности с учетом общественных изменений и тенденций.

Однако анализ научно-педагогической литературы показал отсутствие исследований, посвященных проблеме подготовки будущих социальных педагогов к использованию социономических технологий в профессиональной деятельности. Можем сказать, что готовность социальных педагогов к использованию социономических технологий в профессиональной деятельности не определена.

Целью данной статьи является характеристика уровней диагностики, раскрытие компонентной структуры и обоснование критериев и показателей готовности будущих социальных педагогов к использованию социономических технологий в профессиональной деятельности.

Для практического определения эффективности социально-педагогической деятельности необходимы критерии и показатели, на основе которых

определяют уровень готовности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности.

Критерий – это признак для проведения оценки. Каждый критерий включает группу качественных показателей [8]. Показатель – это характеристика определенного аспекта критерия, по которому можно делать выводы [2].

Как отмечает И.М. Богданова, при одном критерии могут быть целый ряд показателей. В то же время между показателем и критерием существует тесная связь, поскольку качество показателя зависит от того, насколько он объективно и полно характеризует принятый критерий и, наоборот, правильный выбор показателей обусловлен научно обоснованным выбором критерия [5].

Ю.А. Агаева рассматривает критерий как признак, на основе которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Показатели – это данные, по которым можно судить о развитии и ходе чего-нибудь (количественные и качественные характеристики состояния) [1].

На основе теоретического анализа были определены критерии и показатели для характеристики уровней готовности будущих социальных педагогов к формированию умения использования социономических технологий в профессиональной деятельности.

Методика и процедура исследования. В структуре готовности будущих социальных педагогов к использованию социономических технологий в профессиональной деятельности мы выделили следующие компоненты: мобилизационный, когнитивный, технологический. Для оценки исследуемого феномена в пределах каждого компо-

нента готовности выявили основные критерии и их показатели.

Каждый критерий направлен на оценку отдельного компонента, который имеет соответствующие показатели. Следовательно, говорить о готовности будущих социальных педагогов к использованию социономических технологий в профессиональной деятельности можно при обнаружении каждого критерия [7].

Мобилизационный компонент готовности характеризуется мотивационным критерием (уровень профессиональной направленности на социально-педагогическую деятельность будущего социального педагога). Показателями являются: заинтересованность, глубокий интерес к профессиональной деятельности, желание реализовать в ней свои возможности; стремление к овладению знаниями, умениями, навыками, необходимыми для успешной профессиональной деятельности; стремление добиваться успехов, несмотря на возможные трудности, связанные со спецификой работы; стремление к признанию собственного «Я», его положительных и отрицательных характеристик.

Когнитивный компонент характеризуется смысловым критерием (уровень усвоения будущим специалистом приобретенных профессиональных знаний). Показателями являются: знание социономических отношений в профессиональной деятельности; знание основ теории социономических технологий в социальной педагогике; знание творческого решения практических и теоретических проблем социально-педагогического характера; знания о профессиональной этике, профессионально-педагогические иде-

алы, взгляды, принципы, убеждения и прочее.

Технологический компонент характеризуется оценочным критерием, сформированность комплекса общих педагогических умений (прогностических, конструктивных, организаторских, коммуникативных, когнитивных, рефлексивных), владения современными педагогическими технологиями. Показателями являются: умение решать педагогические ситуации, выявлять факты, распознавать, моделировать их, прогнозировать возможные последствия; умение проявлять профессионализм (морально-волевые качества, организаторские способности к самоуправлению и коммуникации); умение видеть и признавать допущенные ошибки или недостатки в работе и определять пути совершенствования результатов своей деятельности; умение пользоваться инструментарием проектирования и создавать социальные проекты.

В процессе диагностического исследования была использована методика Н.П. Фетискина «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию», которая определяла мотивационный компонент, когнитивный, гностический, нравственно-волевой, организационный, способность к самоуправлению и коммуникативные способности [3]. Для выявления уровня знаний социэкономических взаимодействий в профессиональной деятельности и основы теорий социэкономических технологий мы использовали разработанные нами тестовые задания «Оценка знаний социэкономических взаимодействий и социэкономических отношений в профессиональной де-

ятельности социальных педагогов» и «Оценка знаний основ теории социэкономических технологий в социальной педагогике». Также использованы комплексные ситуативные задачи, которые были направлены на диагностику готовности разрешать социально-педагогические ситуации, моделировать их, прогнозировать возможные последствия.

Задачей экспериментально-исследовательской работы является проведение диагностики уровня готовности будущих социальных педагогов к использованию социэкономических технологий в профессиональной деятельности.

С этой целью проведено диагностирование студентов Измаильского государственного гуманитарного университета, Херсонского государственного университета и Южноукраинского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. На констатирующем этапе экспериментально-исследовательской работы в целом приняли участие 224 студента, экспериментальная группа (ЭГ) – 116 студентов и контрольная группа (КГ) – 108 студентов. На этом этапе исследования, кроме разработки количественной характеристики, определена качественная характеристика каждого из уровней готовности будущих социальных педагогов к использованию социэкономических технологий в профессиональной деятельности. В табл. 1 представлены результаты готовности на констатирующем этапе эксперимента.

Данные, представленные в табл. 1, свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе 45 студентов (38,8 %) демонстрируют низкий уро-

Таблица 1

**Уровни готовности будущих социальных педагогов к использованию
социономических технологий в профессиональной деятельности
на констатирующем этапе эксперимента**

| Количество студентов | Низкий уровень | | Средний уровень | | Достаточный уровень | |
|----------------------|----------------|------|-----------------|------|---------------------|------|
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| ЭГ 116 | 45 | 38,8 | 45 | 38,8 | 26 | 22,4 |
| КГ 108 | 54 | 50 | 40 | 37,1 | 14 | 13 |

вень, который характеризуется отсутствием системы необходимых знаний и умений использования социономических технологий в профессиональной деятельности и не являются основанием для действий и поступков, только обладают понятийным аппаратом по технологиям, нечетко умеют аргументировать свои ответы, слабое наличие профессиональных установок; незаинтересованность, пассивность студентов по совершенствованию собственной самостоятельно-учебной и будущей профессиональной деятельности. На этом уровне имеет место начальная готовность как возможность проявить свои наклонности, задатки, способности и тому подобное. Самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность с использованием социономических технологий студент не может. Знание о социономических технологиях систематизированы, а умений и навыков профессиональной деятельности с их применением почти нет, что свидетельствует об отсутствии профессиональной мотивации обучения. Полное отсутствие навыков самостоятельной работы, низкий уровень интеллектуальных и коммуникативных умений, недостаточный уровень умственного труда. Присутствуют лишь начальные умения, осознает необходимость использования социономических техно-

логий в профессиональной деятельности.

Средний уровень демонстрируют 45 студентов (38,8 %). Они обладают достаточными знаниями, но не всегда могут использовать на практике, социономические технологии применяют не совсем четко; интерес к использованию социономических технологий в профессиональной деятельности имеет неустойчивый характер; действия студентов не совсем обоснованные, несамостоятельны; в сложных ситуациях, где необходимо проявить творчество, найти оптимальный вариант решения, испытывают нерешительность, определенные трудности, иногда наблюдается стремление к их овладению. Недостаточно мотивированы по совершенствованию профессиональной подготовки, частичное владение навыками самоорганизации.

На достаточном уровне находятся 26 студентов (22,4 %), у которых наблюдается необходимый уровень мобилизационной, когнитивной и технологической готовности. Таким студентам характерна устойчивая осознанность по значимости социономических технологий, сформированность теоретических знаний и практических умений к использованию социономических технологий в профессиональной деятельности, заинтересованность в применении этих технологий, желание

новых профессиональных знаний, собственного совершенствования, саморазвития, осознание в необходимости постоянного совершенствования своих профессиональных знаний, умений, навыков, общей культуры, эрудиции; наличие положительных мотивов, установок на профессиональную деятельность, умение критически мыслить, студенты этого уровня осмысливают свои действия, направленные на развитие и совершенствование других. Знания в профессиональной области приобретают алгоритмичность, системность и самоанализ. Личностная сфера преимущественно положительная, проявляется интерес к самообразованию и направлениям на указанный вид деятельности.

Параллельно в контрольной группе 54 студента (50 %) демонстрируют низкий уровень, 40 студентов (37,1 %) – средний уровень, 14 студентов (12,9%) – достаточный уровень готовности.

Таким образом, проведенное диагностическое исследование показало, что у студентов, социальных педагогов, недостаточный уровень готовности к использованию социометрических технологий в профессиональной деятельности. Осуществленная диагностика готовности является констатирующей, в дальнейшем исследовании будут выяснены формы, средства и методы ее формирования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агаева Ю.А. Критерии, показатели и уровни сформированности корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога // Вестник Московского государственного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 1. С. 5–8.
2. Большой толковый словарь современного украинского языка (с прил. и доп.) / [Гл. редактор В.Т. Брусел]. К., 2005. 1728 с.
3. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие / Н.П. Фетискин и др. М., 2005. 490 с.
4. Безпалько О.В. Напрями та функції професійної діяльності соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі // Вісн. психології і соц. педагогіки [Электронный ресурс]. URL: http://psych.kiev.ua/nma-catalog/fla-stat/cat_id-10/num-5.htm
5. Богданова І.М. Модульна технологія у професійній підготовці вчителя: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. Одеса, 1997. 289 с. на с. 145.
6. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: монографія / Вайнола Р.Х.; за ред. С.О. Сисоевої. Запоріжжя, 2008. 460 с.
7. Викладач і студент: умови особистісно-професійного зростання: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 22-23.05.2014. Черкаси.: Видавець ФОП Чабаненко Ю.А., 2014. 191 с.
8. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ. К., 2008. 240 с.
9. Профессиональная подготовка // Энциклопедия профессионального образования : В 3-х т. / под ред. С.Я. Батышева. М., 1998. Т. 2. 390 с.

НАШИ АВТОРЫ

Алимбекова Гульшахан Бершимбековна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания математики, физики и информатики Казахского национального педагогического университет имени Абая (г. Алматы); e-mail: alimbek_50@mail.ru

Беленкова Наталия Марковна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Юридического института Российского университета дружбы народов (г. Москва); e-mail: belenkovanm@mail.ru

Богданович Оксана Борисовна – магистрант Технологического университета (г. Королёв МО); e-mail: 5815507

Василенко Лариса Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Юридического института Российского университета дружбы народов (г. Москва); e-mail: laravas@list.ru

Галиновский Андрей Леонидович – доктор технических наук, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры СМ-12 "Технологии ракетно-космического машиностроения", начальник отдела системного анализа в области высшего технического образования Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана; e-mail: galcomputer@yandex.ru

Гераскина Галина Валентиновна – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры экологии и естествознания Московского государственного областного университета; e-mail: galvalger@mail.ru

Гулиянц Анна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков Московского городского педагогического университета; e-mail: Saga-2@yandex.ru

Гулиянц Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков Московского городского педагогического университета; e-mail: An-ni-ka@yandex.ru

Дементьева Александра Павловна – аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков Московского государственного университета; e-mail: a_dementieva@mail.ru

Доницова Ольга Семеновна – аспирант кафедры педагогики и психологии Московского государственного областного университета; e-mail: doncova-68@yandex.ru

Казахбаева Данагуль Мукажановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физики, механики и профессионального обучения Казахского национального педагогического университет имени Абая (г. Алматы); e-mail: kazdantai@mail.ru

Карбаева Шолтан Шайкеновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры страноведения и туризма Казахского национального педагогического университет имени Абая (г. Алматы); e-mail: karbaevash@mail.ru

Ким Владимир Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения Школы педагогики (г. Уссурийск) Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток); e-mail: vskim@mail.ru

Киселева Анна Валерьевна – соискатель кафедры методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург), преподаватель кафедры социальных наук

Уральской государственной архитектурно-художественной академии (г. Екатеринбург); e-mail: kav.7311@mail.ru

Колегова Елена Дмитриевна – кандидат технических наук, доцент, почетный работник высшего профессионального образования РФ, доцент кафедры методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: kolegova.59@mail.ru

Кондина Анна Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Омского государственного педагогического университета; e-mail: annfom@gmail.com

Логинова Светлана Леонидовна – старший преподаватель кафедры экономики Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: Loginsvet1@rambler.ru

Маврина Ирина Андреевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета; e-mail: irina-mavrina@yandex.ru

Майорова Юлия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Московского государственного областного университета; e-mail: jul_g@mail.ru

Москвина Юлия Александровна – аспирант кафедры методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург), преподаватель кафедры иностранных языков и международных коммуникаций Уральского государственного университета путей сообщения (г. Екатеринбург); e-mail: moskvina_yuliya@bk.ru

Осипова Наталья Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры средового дизайна Московского государственного областного университета; e-mail: 5815507@gmail.com

Петров Александр Викторович – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии и истории Сибирского государственного университета физической культуры и спорта (г. Омск); e-mail: Petrov.av.phd@gmail.com

Потиенко Марина Александровна – аспирант кафедры социальной педагогики Луганского национального университета имени Тараса Шевченко (Украина); e-mail: Potienko86@mail.ru

Раткевич Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий инженер Московского государственного технического университета имени Н.Э.Баумана; e-mail: lflame@mail.ru

Солдатенков Роман Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей алгебры, элементарной математики и методики преподавания математики, начальник отдела информационных систем и программного обеспечения Управления информатизации Московского государственного областного университета; e-mail: rm.soldatenkov@mgou.ru

Сторож Виктория Васильевна – аспирант кафедры социальной педагогики, психологии и педагогических инноваций Южноукраинского национального педагогического университета им. К.Д. Ушинского (г. Одесса); e-mail: vikki-81@mail.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: galinaxor@mail.ru

Токбергенова Узипа Конурбаевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физики, механики и профессионального обучения Казахского национального педагогического университет имени Абая (г. Алматы); e-mail: uazipa@mail.ru

Ушакова Ирина Павловна – кандидат химических наук, доцент, старший научный сотрудник, почетный работник высшего профессионального образования РФ, декан факультета дополнительного образования Московского государственного университета тонких химических технологий имени М.В. Ломоносова; e-mail: dekan-fdo@mail.ru

Хапаева Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета; e-mail: hapaeva@mail.ru

Юзефовичус Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник высшего профессионального образования РФ, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: tajn-63@mail.ru

Юркина Лера Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, исполняющий обязанности заведующего кафедрой истории, социологии и права Московского государственного университета тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова; e-mail: lastflyer@mail.ru



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник МГОУ» основан в 1998 г. На сегодняшний день выходят десять серий «Вестника»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала, 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. № 2

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. 11,75, усл. п.л. 12.
Подписано в печать: 26.05.2015. Заказ № 2015/05-04
Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10а