

ISSN 2072-8395



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ СЕМЬЯХ

ДИЗАЙН КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ШКОЛЬНИКОВ

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ: ТЕНДЕНЦИИ И РИСКИ



2015 / №1

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395

Серия

2015 / № 1

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 / № 1

Series

ISSN 2072-8395

PEDAGOGICS

BULLETIN OF THE MOSCOW STATE
REGIONAL UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник МГОУ»: Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

Редакционно-издательский совет «Вестника МГОУ»

Хроменков П.Н. – к.филол.н., проф., ректор 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»

Рюцев 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. № 1. М.: ИИУ МГОУ. 150 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. № 1. M.: MSRU Publishing house. 150 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>Афонина Н.И.</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ СЕМЬЯХ.....	8
<i>Харитонова А.М.</i> ДИЗАЙН КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ШКОЛЬНИКОВ.....	15

РАЗДЕЛ II.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Бажалкина Н.С.</i> СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ.....	21
<i>Борисова И.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ	30
<i>Вуколова Е.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ 5-7 КЛАССОВ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА.....	37
<i>Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В., Мохова О.Л.</i> ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	44
<i>Глотова Г.А., Глебова М.О.</i> ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПОСТРОЕНИЯ КОМПОЗИЦИИ В ИКОНОПИСИ.....	49
<i>Даутова О.Г., Галкина М.В., Крючков Е.М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНО-ПЛАСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕРИАЛОВЕДЕНИЮ (ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КЕРАМИКА)	59
<i>Корягин Д.А.</i> НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ МЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ	65
<i>Костюк М.А.</i> ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ	71
<i>Михайлова М.С.</i> ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЭКСПЕРТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (ФАКУЛЬТЕТА ДИЗАЙНА И РЕКЛАМЫ)	76
<i>Ногаева В.У.</i> К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО (ФРАНЦУЗСКОГО) ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ (ЮРИДИЧЕСКОМ) ВУЗЕ.....	83
<i>Савчук О.В.</i> УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	88
<i>Северова Н.Ю.</i> ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ С УЧЕТОМ ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОГО АСПЕКТА ...	94

<i>Толмачева И.А.</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	101
<i>Юнусов Х.Б., Захаров С.Л.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОЦЕССОВ И АППАРАТОВ ХИМИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	108

РАЗДЕЛ III.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ломов С.П., Лейфа А.В., Плутенко А.Д.</i> ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ТЕНДЕНЦИИ И РИСКИ	113
<i>Чечукова Н.В.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЛАСТИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	120

РАЗДЕЛ IV.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Ануфриева А.В.</i> СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ: ДЕМОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	126
<i>Мазин В.Н.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ВОСПИТАННИКА МЕНТАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ И СХЕМ.....	132
<i>Шевченко Н.И.</i> ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПРОБЛЕМА И СПОСОБЫ ЕЕ РЕШЕНИЯ	140
НАШИ АВТОРЫ	147

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>N. Afonina.</i> RESULTS OF STUDYING THE FEATURES OF UPBRINGING CHILDREN IN MULTICULTURAL FAMILIES	8
<i>A. Kharitonova.</i> DESIGN AS A MEANS OF SCHOOL CHILDREN'S AESTHETIC TASTE FORMATION	15

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>N. Bazhalkina.</i> SUBJECT MATTER AND METHODS OF ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR SELF-GUIDED WORK FOR BACCALAUREATE STUDENTS STUDYING FOREIGN LANGUAGES AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES	21
<i>I. Borisova.</i> THE PECULIARITIES OF FORMING THE SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY OF NON-LINGUISTIC STUDENTS	30
<i>E. Vukolova.</i> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN IN POLYETHNIC GROUPS OF SCHOOL CHILDREN OF THE FIFTH-SEVENTH GRADES	37
<i>T. Gerasimenko, S. Kovalchuk, O. Mokhova.</i> DIFFERENTIATED APPROACH OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES IN TERMS OF MODERN INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT	44
<i>G. Glotova, M. Glebova.</i> FORMATION OF COMPOSITION CREATION SKILLS IN ICONOGRAPHY	49
<i>O. Dautova, M. Galkina, E. Kryuchkov.</i> THE FORMATION OF THE SPECIFICS OF STUDENTS' FIGURATIVE THINKING AT THE LESSONS OF MATERIAL SCIENCE (CERAMICS)	59
<i>D. Koryagin.</i> SOME RESULTS OF EXPERIMENTAL TESTING OF METHODOLOGICAL MODEL OF REGULATIVE MULTI-PURPOSE EDUCATIONAL ACTIVITIES FORMATION IN THE PROCESS OF STUDYING BIOLOGY	65
<i>M. Kostyuk.</i> THE VALUE OF LEARNING MOTIVATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY	71
<i>M. Mikhailova.</i> LANGUAGE TEACHER AS AN EXPERT IN THE FIELD OF STUDENTS' PROFESSIONAL ACTIVITIES (AT THE FACULTY OF DESIGN AND ADVERTISING)	76
<i>V. Nogaeva.</i> TO THE QUESTION OF THE POSSIBILITY OF USING INTERACTIVE TEACHING METHODS IN TEACHING A FOREIGN (FRENCH) LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC (LAW) UNIVERSITY	83
<i>O. Savchuk.</i> MULTIPURPOSE TEACHING ACTIVITIES AS A BASIS FOR TEACHING READING IN A FOREIGN LANGUAGE AT AN ELEMENTARY SCHOOL	88
<i>N. Severova.</i> TEACHING WRITTEN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN SOCIAL NETWORKING WITH DUE REGARD FOR PRAGMATICS	94
<i>I. Tolmacheva.</i> DIDACTIC CONDITIONS FOR FORMING ART STUDENTS'	

MOTIVATION FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES 101

Kh. Yunusov, S. Zaharov. FEATURES OF ECOLOGICAL EDUCATION WHEN STUDYING THE PROCESSES AND DEVICES OF CHEMICAL TECHNOLOGIES 108

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

S. Lomov, A. Leif, A. Plutenko. PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA: TRENDS AND RISKS..... 113

N. Chechukova. MODELLING OF ARTISTIC-AESTHETIC COMPETENCE IN THE FIELD OF THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION 120

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

A. Anufrieva. SOCIAL REHABILITATION AND RESOCIALIZATION OF ORPHAN CHILDREN AND CHILDREN IN A DIFFICULT LIFE SITUATION: DEMOGRAPHIC ASPECT..... 126

V. Mazin. COACH'S EDUCATIONAL ACTIVITY AS A WAY OF FORMING MENTAL IMAGES AND PATTERNS IN PUPIL'S CONSCIOUSNESS..... 132

N. Shevchenko. LEGAL SOCIALIZATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS: THE PROBLEM AND ITS SOLUTIONS 140

OUR AUTHORS 147

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.035.6

Афони́на Н.И.

Мурманский государственный гуманитарный университет

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация. В статье поднимаются актуальные вопросы взаимоотношений между людьми разных национальностей на примере поликультурной семьи. Поликультурная семья рассматривается как особая воспитательная среда. В статье представлен анализ мнения респондентов по вопросам воспитания ребёнка в условиях взаимодействия двух культур. Выявлено отношение респондентов к проблеме приобщения ребёнка к национальным культурам родителей. Рассмотрены варианты языкового развития ребёнка в условиях двуязычия. Показано отношение респондентов к осуществлению педагогического сопровождения воспитания детей в поликультурной семье. По результатам анализа сделаны соответствующие выводы.

Ключевые слова: национально-смешанная (поликультурная) семья, двуязычие (билингвизм), многоязычие (полилингвизм), педагогическое сопровождение.

N. Afonina

Murmansk State Humanities University

RESULTS OF STUDYING THE FEATURES OF UPBRINGING CHILDREN IN MULTICULTURAL FAMILIES

Abstract. The article addresses urgent questions of relations between people of different nationalities on the example of a multicultural family. A multicultural family is considered as a specific upbringing environment. The article presents the analysis of respondents' opinions the process of upbringing children when there is an interaction between the two cultures. The respondents' attitudes to the problem of familiarizing the child with his parents' national cultures are given. The variants of a child's language development in conditions of bilingualism are considered. The respondents' attitude to the implementation of pedagogical support of children's upbringing in multicultural family is shown. According to the analysis the appropriate conclusions are drawn.
Key words: ethnically mixed (multicultural) family, bilingualism (bilingualism), multilingualism (polylinguism), pedagogical support.

© Афони́на Н.И., 2015.

Вопросы, связанные с межнациональными отношениями, всегда были непростыми, а сегодня они приобретают особую актуальность в связи с одновременно происходящими в современном мире двумя процессами: взаимопроникновением различных культур и стремлением к обособлению национальных традиций [3, с. 41; 1, с. 3].

На фоне активизации миграционных потоков наблюдается заметный рост числа поликультурных, или национально-смешанных, семей. Процесс воспитания ребёнка в условиях национально-смешанной семьи имеет ряд особенностей [4; 5]. Главной особенностью поликультурной семьи является взаимное сосуществование двух культур, на фоне которого осуществляется воспитание. Таким образом, национально-смешанная семья представляет собой интересный объект для исследования специалистами в области педагогики, психологии, лингвистики, культурологии, социологии.

Наш интерес к национально-смешанной семье лежит в области педагогической науки. С точки зрения педагогики любые особенности воспитательного процесса играют важную роль в становлении личности. В целях выявления и уточнения особенностей воспитания детей в поликультурных семьях, а также определения степени нуждаемости супругов, представляющих национально-смешанные семьи, в квалифицированной помощи, касающейся вопросов воспитания ребёнка, нами было проведено исследование родителей, представляющих как поликультурные, так и однонациональные семьи. Подобный подход к подбору респондентов позволил выявить некото-

рые различия во взглядах на вопросы воспитания ребёнка в условиях взаимовлияния культур у опрашиваемых супругов из разных по национальному составу семей.

Исследование представляло собой опрос методом анкетирования. Разработанный нами бланк анкеты включал 3 блока вопросов [2]. Блок № 1 содержал вопросы, направленные на изучение особенностей приобщения ребёнка к национальным культурам каждого из родителей. Блок № 2 включал вопросы, призванные определить стратегию обучения ребёнка языку (языкам) в национально-смешанной семье. Вопросы блока № 3 были направлены на выявление отношения родителей к осуществлению педагогического сопровождения воспитания детей в национально-смешанной семье.

Таким образом, предметом нашего исследования стали особенности воспитания детей в поликультурных семьях. В качестве объекта исследования выступили национально-смешанные семьи г. Мурманска (выборка – члены национально-культурных объединений г. Мурманска, семьи из г. Североморска и г. Апатиты), а также – однонациональные семьи г. Апатиты (выборка – родители воспитанников МБДОУ детский сад № 68 г. Апатиты).

Всего в опросе приняло участие 96 семей, из них 48 национально-смешанных семей и 48 однонациональных семей. Среди 48 однонациональных семей 47 семей, в которых оба родителя русские и 1 семья, в которой оба родителя – узбеки. Среди 48 национально-смешанных семей 24 семьи, в которых один из супругов русский, другой – еврей; 14 русско-чувашских семей; 4 русско-татарские семьи; 2 семьи, в ко-

торой супруги являются украинцами и евреями; 2 русско-армянские семьи; 2 русско-украинские семьи.

В рамках *первой задачи* исследования (изучения проблемы приобщения ребёнка к национальным культурам каждого из родителей) рассматривались следующие вопросы: определение степени принятия отцом и матерью национальной культуры друг друга; выяснение готовности родителей приобщать ребёнка к истокам национальной культуры каждого из родителей; выявление средств и методов, используемых родителями с целью приобщения ребёнка к национальным культурам родителей. В рамках *второй задачи* исследования (определения стратегии обучения ребёнка языку (языкам) в национально-смешанной семье) затрагивались следующие вопросы: исследование мотивов выбора супругами в национально-смешанной семье родного для ребёнка языка; определение возраста начала обучения ребёнка первому и второму (третьему) языку; выявление средств и методов, используемых родителями с целью обучения ребёнка первому и второму (третьему) языку. В рамках *третьей задачи* исследования (выявления отношения родителей к осуществлению педагогического сопровождения воспитания детей в национально-смешанной семье) супругам из опрошенных семей разъяснялась суть процесса педагогического сопровождения воспитания ребёнка; происходило выяснение отношения родителей к возможности и необходимости специалистами педагогического сопровождения воспитания ребёнка в национально-смешанной семье.

В рамках исследования *отношения* респондентов *к приобщению ребёнка*

к национальной культуре родителей и государства проживания были выявлены следующие тенденции. Большая часть опрошенных респондентов согласилась с тем, что человек любой национальности, проживающий на территории неродного для него государства, должен знать свой язык и соблюдать традиции своего народа. При этом члены национально-смешанных семей, в большинстве своём, на первый план выводят важность знания языка государства, в котором они проживают, а соблюдение традиций государства проживания не считают первоначально значимым делом.

Выявление отношения опрашиваемых *к вопросу соблюдения человеком традиций государства*, на территории которого он проживает, показало, что подавляющее большинство респондентов считают необходимым уважение языка и традиций государства, на территории которого они проживают. Однако в группе национально-смешанных семей этот процент значительно выше (81 %). Только 46 % представителей однонациональных семей поддерживают это мнение. 32 % всех опрошенных считают причиной обязательного соблюдения традиций государства проживания необходимость полноценно жить и работать на территории этого государства.

Большинство опрошенных принимает национальную культуру своего супруга (супруги), стараясь соблюдать обычаи и традиции.

По вопросу *приобщения ребёнка в национально-смешанной семье к культурам его родителей* большинство респондентов согласны с тем, что ребёнка надо приобщать как к национальным культурам родителей, так и

к национальной культуре государства проживания семьи. Некоторые представители однонациональных семей высказали мнение, что в национально-смешанной семье ребёнка следует приобщать только к национальной культуре одного из родителей: матери (10%) либо отца (4%). Этот факт отличает ответы семей из разных групп. Отсутствие подобных вариантов в ответах респондентов из национально-смешанных семей показывает, что в поликультурной семье невозможно жить без принятия национальных культур обоих родителей.

По вопросу *важности использования различных элементов национальной культуры в деле приобщения ребёнка к национальным корням* мнения респондентов распределились следующим образом: при прочих примерно одинаковых в процентном соотношении ответах в группе поликультурных семей лидируют национальные праздники, в то время как в группе однонациональных семей национальные праздники не назвал никто из опрошенных. Так как большинство опрошенных семей, где оба супруга являются носителями одной культуры – это русские, такой ответ позволяет сделать вывод о необходимости возрождения русских народных праздников и приобщения к ним подрастающего поколения.

Рассмотрим блок, посвящённый *выявлению стратегии обучения ребёнка в поликультурной семье языку (языкам)*. Респондентам были предложены вопросы об их родных языках, о взглядах на языковое обучение своих детей, о влиянии двуязычия и многоязычия в семье на речевое развитие ребёнка. Общее мнение респондентов (по 96 %

как в целом, так и в каждой группе семей) таково: в поликультурной семье родители в качестве родного языка для своих детей выбирают язык того государства, в котором проживает семья.

В рамках изучения *особенностей развития языковых отношений в национально-смешанных семьях* респондентам предлагалось указать свой родной язык. Среди 24 русско-еврейских и 2 украинско-еврейских семей иврит указали в качестве родного языка супруга (супруги) только 4 участника анкетирования. Все остальные участники указали родным языком своим и своего супруга (супруги) русский язык. Среди представителей русско-чувашишских семей 10 человек обозначили национальные языки супругов как русский и чувашский, а 4 человека – как русский язык для обоих супругов. Один из ответивших подобным образом объяснил свою позицию тем, что супруг «не знает язык своих предков». Представители русско-украинских семей и один из респондентов, представляющий русско-татарскую семью, отметили использование в семье двух родных супругам языков. Представители других русско-татарских семей указали в качестве родного языка русский для себя и для супруга. В русско-армянской семье супруг армянин считает своим родным языком русский, по-армянски он только понимает, но не пользуется армянским языком как разговорным. В другой русско-армянской семье, напротив, армянский язык не забывают, учат ребёнка и русскому, и армянскому языку одновременно.

При *рассмотрении степени владения супругами и детьми в семьях своими родными языками* выяснилось, что в однонациональных семьях все супруги

и дети свободно владеют родным языком (15 респондентов отметили, что дети владеют родным языком, но делают ошибки, имея в виду возрастные особенности произношения ребёнка). Среди национально-смешанных семей показатели распределились следующим образом. В смешанных семьях, где один из супругов носитель еврейской культуры, все дети свободно владеют и языком матери, и языком отца, поскольку, по данным нашего опроса, в данных семьях родным считается русский язык. В 12-ти из 14-ти опрошенных русско-чувашии семей дети не владеют родным языком одного из родителей (чувашии). В русско-татарских семьях дети понимают татарский язык, но не говорят на нём. В русско-украинских семьях ребёнок говорит на украинском языке, но с ошибками. Таким образом, в данных семьях родители используют в общении свои родные языки, приобщая детей к культуре каждого из супругов. В одной из двух опрошенных русско-армянских семей ребёнок не говорит на армянском языке, поскольку сам отец свой родной язык только понимает, но не говорит на нём. В другой семье ребёнка приучают к родному языку матери (тагарскому) с раннего детства, таким образом, общение происходит как на русском, так и на татарском языке.

Рассмотрим взгляд родителей на влияние двуязычия и многоязычия на уровень речевого развития ребёнка. Подавляющее большинство всех опрошенных из обеих групп семей (75 %) считают, что двуязычие или многоязычие оказывает положительный эффект на речевое развитие ребёнка. Однако существует и противоположное мнение: 8 % всех респондентов считают,

что билингвизм или полилингвизм в семье тормозит развитие речи ребёнка. В группах этот процент неодинаков: в национально-смешанных семьях никто не согласился с этой точкой зрения (0 %), а вот некоторые представители однонациональных семей (17 %) согласны с предложенным вариантом ответа. Интересно, что 13 % респондентов из поликультурных семей и 4 % – из монокультурных считают, что билингвизм (полилингвизм) не оказывает на развитие речи ребёнка никакого влияния. В целом этот показатель составляет 8%. Таким образом, большинство опрошенных отмечает положительное влияние двуязычия или многоязычия в семье на речевое развитие ребёнка.

Вопрос, касающийся *наличия особенностей воспитания детей в национально-смешанных семьях*, показал, что 71 % всех респондентов уверены в наличии таких особенностей. Остальные (29 % опрошенных) считают, что никаких особенностей в воспитании ребёнка в условиях совместного сосуществования двух культур нет. Таким образом, большинство опрошенных признаёт наличие особенностей в воспитании детей в национально-смешанных семьях.

Какие же особенности воспитания детей в поликультурных семьях видят респонденты? На первое место 57 % от общего числа респондентов, а среди них – опрошенные в группе национально-смешанных семей (69 %) и в группе однонациональных семей (46 %) ставят *необходимость воспитания у ребёнка терпимости к людям другой национальности*. Второе место по количеству ответов (44 %; 46 % и 42 % соответственно) занимает такая особенность в воспитании, как *необхо-*

димостью приобщения ребёнка к разным национальным культурам и ценностям. Наличие двуязычия в семье указали как особенность 26 %; 23 % и 29 % соответственно. Таким образом, опрос показал, что большинство исследуемых признают наличие особенностей, связанных с воспитанием детей в условиях смешения разных культур.

С целью рассмотрения вопроса о возможности осуществления педагогического сопровождения воспитания детей в национально-смешанной семье было уточнено, известно ли респондентам понятие «педагогическое сопровождение» (в соответствующем блоке вопросов было дано краткое определение этого процесса). Опрос показал, что подавляющее большинство опрошенных (71 %) раньше с этим понятием никогда не сталкивалось (при этом в национально-смешанных семьях этот процесс выше, чем в однонациональных: 81 % и 60 % соответственно). Знакомы с понятием «педагогическое сопровождение» 26 % респондентов (15 % в национально-смешанных и 38% в однонациональных семьях). Таким образом, опрос показал плохую осведомлённость родителей из поликультурных семей о понятии «педагогическое сопровождение». Это значит, что специалистам необходимо повышать педагогическую грамотность семей, разъясняя супругам современные педагогические тенденции и направления работы с семьёй.

Важнейший вопрос нашего исследования – *вопрос о нуждаемости национально-смешанной семьи в организации и проведении педагогического сопровождения воспитания ребёнка в такой семье.* Интересна точка зрения на эту проблему респондентов как из

поликультурных семей, так и представителей однонациональных семей. 62 % всех опрошенных считают, что национально-смешанная семья нуждается в педагогическом сопровождении воспитания ребёнка. Необходимо отметить, что в группах подобного единодушия нет: поддерживают идею сопровождения 75 % представителей однонациональных семей и только 50 % представителей национально-смешанных семей. 42 % респондентов, представляющих поликультурные семьи, высказались «против» осуществления педагогического сопровождения воспитания детей в национально-смешанных семьях.

Анализ результатов опроса позволил сделать следующие *выводы:*

- отчётливо просматривается тенденция уважительного отношения большинства опрошенных к культуре государства проживания (большинство респондентов считают, что люди должны уважать язык и традиции государства, на территории которого они проживают);

- большинство респондентов принимает национальную культуру своего супруга (супруги), стараясь соблюдать обычаи и традиции;

- в обществе ещё не до конца осознана необходимость сохранения своей национальной культуры при любых жизненных обстоятельствах;

- в поликультурной семье невозможно жить без принятия национальных культур обоих родителей;

- на территории России необходимо возрождать традиции русских народных праздников с целью приобщения к ним подрастающего поколения;

- большинство опрошенных признаёт наличие особенностей в воспитании детей в национально-смешан-

ных семьях, связанных с воспитанием детей в условиях смешения разных культур;

– большинство респондентов отмечает положительное влияние билингвизма или полилингвизма в семье на речевое развитие ребёнка;

– представители поликультурных семей мало знают о таком направлении в педагогике, как педагогическое сопровождение воспитания и развития ребёнка;

– специалистам необходимо повышать педагогическую грамотность семей, разъясняя супругам современные педагогические тенденции и направления работы с семьёй.

Проведённый нами опрос супругов, представляющих национально-смешанные и однонациональные семьи, показал, что сегодня отмечается тенденция возрождения национальной культуры, способствующая возвращению в семьи осознания необходимости развития у ребёнка знания своих корней, национальной принадлежности. Вместе с тем чрезвычайно важно осознание большинством родителей необходимости воспитания детей в духе терпимости к представителям других культур.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асанова Э.С. Межэтническое взаимодействие в условиях национально-смешанных семей республики Адыгея: дис. ... канд. соц. наук. Майкоп, 2009. 173 с.
2. Афонина Н.И. К вопросу об изучении особенностей воспитания ребёнка в национально-смешанной семье // Инновационный подход к обучению и воспитанию: материалы IV Международного фестиваля методических идей, 15 октября 2013 г. / гл. ред. М.П. Нечаев. Чебоксары, 2013. С. 34–37.
3. Джурицкий А.Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике // Вопросы философии. 2007. № 10. С. 41–52.
4. Дюльдина Ж.Н. Проблема воспитания в национально-смешанных семьях [Электронный ресурс]. URL: <http://family73.ru/component/content/article/34-2011-10-26-09-12-02/75-problema-vospitaniya-detey-v-nacionalnosmeshannih-semiyah.html> (дата обращения: 13.06.2013).
5. Тюлькина Д.В. Особенности воспитания детей в национально-смешанных семьях [Электронный ресурс]. URL: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf2_list_18.html (дата обращения: 02.10.2013).

УДК 37.036.5

Харитонов А.М.*Московский государственный областной университет***ДИЗАЙН КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. В статье раскрывается специфический аспект современного эстетического воспитания. Автор изучает особенности эстетического вкуса школьников с точки зрения его позитивного влияния на процесс становления их личности. В основе исследования лежит анализ современного состояния общей культуры личности учащихся и поиск путей совершенствования учебно-воспитательного процесса. Проведя сравнительный анализ имеющихся научно-методических материалов и средств развития эстетического вкуса школьников, автор пришёл к заключению об их недостаточности и целесообразности использования эстетического потенциала средств дизайна для формирования эстетического вкуса школьников.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетический вкус, средства дизайна, субъект-объектные отношения, предметно-пространственная среда.

A. Kharitonova*Moscow State Regional University***DESIGN AS A MEANS OF SCHOOLCHILDREN'S
AESTHETIC TASTE FORMATION**

Abstract. The article deals with a specific aspect of modern aesthetic education. The author examines the characteristics of schoolchildren's aesthetic taste in the aspect of its positive impact on the process of their identity formation. The research is based on the analysis of the current state of students' general culture and the search for ways to improve the educational process. Having performed the comparative analysis of the available scientific and teaching materials and tools for the development of schoolchildren's aesthetic taste, the author comes to the conclusion that they are insufficient. Besides, the author considers it is necessary to use the aesthetic potential of design aids for the formation of schoolchildren's aesthetic taste.

Key words: aesthetic education, aesthetic taste, design aids, the subject-object relations, object-spatial environment.

Стремительные изменения, происходящие в структуре современной культуры, её новые проявления в условиях информационного общества и усиление влияния массовой культуры на формирование личности современных школьников актуализирует про-

© Харитонов А.М., 2015.

блему изучения осознанного культурного выбора школьников в условиях массовой культуры. Воспитание эстетически гармоничной личности становится серьезной проблемой реализации педагогического мастерства.

Личность – высшую сущность человека – формирует желание и готов-

ность делать осознанный, свободный и правильный выбор. Поэтому сегодня особенно актуально формирование эстетического вкуса подрастающего поколения, который определяет развитие через приобретение эстетического опыта, получение знаний, синтез их с практикой и является одним из способов преодоления социальной бездуховности.

Эстетический вкус как отражение общей духовной культуры личности формируется в тесной связи с практикой, деятельностью. Динамично меняющаяся в последние десятилетия социокультурная ситуация, смена парадигм в образовании повлекли за собой трансформацию всей системы педагогической организации процесса обучения школьников. Вопросы методологических и методических основ преподавания эстетики, ИЗО, художественной культуры, музыкальной культуры остаются нерешенными, спорными, поскольку привить ребенку тягу к прекрасному, желание и стремление к творчеству традиционными методами становится все сложнее.

Приходится констатировать недостаточную освещенность в научных трудах возможностей развития эстетического вкуса школьников средствами художественного труда в сравнении с уроками музыки и изобразительного искусства и, как следствие, отсутствие методических материалов для организации процесса художественно-творческой деятельности школьников.

Следовательно, целью нашего исследования было найти пути совершенствования учебно-воспитательного процесса, обеспечивающие развитие эстетического вкуса школьников в аспекте его позитивного влия-

ния на процесс становления личности современного ученика.

Для этого нами была теоретически разработана и эмпирически обоснована модель педагогической организации формирования эстетического вкуса средствами дизайна во внеурочной деятельности.

Были поставлены следующие задачи исследования:

1) на основе анализа теоретических источников выявить сущность понятий «эстетический вкус», «дизайн», особенности их использования применительно к школьникам;

2) провести апробацию модели педагогической организации формирования эстетического вкуса школьников средствами дизайна;

3) на основе экспериментально полученных результатов научно обосновать эффективность реализации модели педагогической организации формирования эстетического вкуса школьников средствами дизайна.

Определим сущность и черты самого понятия, выступающего объектом преобразований и изменений.

Прежде всего необходимо выявить, является ли эстетический вкус природным, врожденным, либо приобретенным, установить его природу как рациональную (познаваемую, являющуюся результатом последовательных умозаключений) или иррациональную (интуитивную, спонтанную). Далее представляется важным рассмотрение подходов к развитию эстетического вкуса, а также педагогических целей, которые могут в этом процессе реализовываться.

М.С. Каган определяет природу вкуса не в способности, данной человеку по рождению, а как приобретаемую,

развиваемую «духовную силу», формирующуюся в процессе жизни человека посредством культуры [1]. Феномен вкуса проявляется не познанием неких объективных свойств предмета, а определением его ценности, значимости с субъективной позиции моего вкуса. В силу иррациональной природы вкус не может быть воспитан традиционным путем изучения наук, философии, идеологических учений. Накопленные знания о прекрасном, авторитетные суждения и даже опыт непосредственного восприятия избранных художественных и культурных образцов не равны эстетическому вкусу, а говорят лишь об эстетической образованности их носителя.

Тем не менее формирование индивидуального эстетического вкуса не может происходить в отрыве от внешней среды, общества, его ценностных установок, критериев и оценочных суждений, которые сложились исторически и отражают его нынешнее состояние. С наибольшей определенностью это проявляется в повседневной жизни человека – в его внешнем образе, организации быта, поведении и общении.

Психологическую структуру эстетического вкуса, по мнению М.С. Кагана, составляют три уровня: первый – представлен «духовной потребностью, выраженной в систематическом и интенсивном общении с красотой и другими эстетическими ценностями, неутолимая жажда эстетических впечатлений, ощущений, переживаний»; второй – способностью отличать подлинные ценности от мнимых, от того, что претендует на ценностное значение, но им не обладает; наконец, верхний слой – обретаемое и развивающе-

ся в эмоциональном опыте общения с носителями эстетических ценностей, и жизненно реальными, и художественными, умение видеть и соответствующим образом оценивать прекрасное, возвышенное, поэтическое, трагическое и т. д. [2]. Во вкусе находят отражение те особенности человека, которые определяют содержание и уровень его общей культуры – потребности, способности и умения. Следовательно, структура эстетического вкуса может быть представлена через взаимосвязь следующих компонентов: эмоциональный компонент, интеллектуальный компонент, оценочный компонент.

В целях исследования проблемы формирования эстетического вкуса целесообразно остановиться еще на одной категории эстетической культуры – эстетической установке, введенной в науку выдающимся грузинским ученым Д. Узнадзе [7]. Категория «эстетической установки» связывает в эстетической культуре переход от суждения вкуса к эстетически ориентированному действию. Невозможно отделить «красивое» от объекта-носителя. Однако осознанной эстетической установка становится в зависимости от того, насколько интеллектуально развит человек, в противовес спонтанной, интуитивной позиции.

Человек познает и развивает собственную надприродную сущность, в процессе активной деятельности, осмысляя, создавая и упорядочивая свою среду. Среда рассматривается как «жизненный мир немотивированного существования всего, что вовлечено в его орбиту» [5].

Квинтэссенция эстетически насыщенного действия, практика эстетического «оформления» всех сторон

практической жизни в культуре реализуется в *дизайне* – новой форме синтеза практики и эстетики.

Понятие «дизайн» в настоящее время широко используется, однако оно трактуется зачастую не всегда точно. В современном научно-практическом обиходе, говоря о дизайне, подразумевают и обозначения формы, внешнего вида конкретного предмета или процесса, и обозначения одного из видов творческой деятельности в целом, существует и множество других примеров использования термина. С развитием новых сфер и направлений человеческой деятельности, способов коммуникации, появляются новые объекты, обозначаемые данным понятием, а также новые функциональные направления, обозначаемые этим же термином. Зарубежные исследователи, как правило, добавляют к термину обозначение сферы его применения.

Впервые термин «дизайн» был использован в Великобритании в 1919 г. художником Дж. Синелом, который употребил его с уточнением «промышленный» («*industrial design*»), обозначив, таким образом, появление нового направления творческой деятельности. Это понятие было применено по отношению к разработке художественно ориентированных образцов, предназначенных к промышленному серийному производству [4]. Далее, в течение 50 лет, данный термин получает широкое распространение во всем мире, когда в 1961 г. Т. Мальдонадо, руководитель Высшей школы дизайна в Германии, на 2-м конгрессе ИКСИД (Международный совет обществ промышленного дизайна, ICSID), предложил следующую формулировку

определения дизайна: «Дизайн – это творческая деятельность, целью которой является определение формальных качеств промышленных изделий. Эти качества включают и внешние черты изделия, но главным образом те структурные и функциональные взаимосвязи, которые превращают изделие в единое целое, как с точки зрения потребителя, так и с точки зрения изготовителя. Дизайн стремится охватить все аспекты окружающей человека среды, которая обусловлена промышленным производством» [3]. В 1962 г. в СССР был образован ВНИИТЭ (технической эстетики), занимавшийся разработкой и созданием теоретической и практической базы художественного творчества в сфере техники, т. е. фактически – теорией дизайна. С 1964 г. институт приступил к выпуску печатного издания, журнала «Техническая эстетика». С сожалением приходится признать, что в ходе стихийного социально-экономического реформирования в 90-е годы прошлого столетия ВНИИТЭ и его многочисленные отраслевые и региональные филиалы пришли в упадок и были расформированы. В результате была потеряна мощная теоретическая и организационная база отечественного дизайна, как научного направления, так и методического. В настоящее время исследователи в области теории дизайна частично развивают разработки советских предшественников, объединяя их с зарубежным опытом, синтезируют современные положения отечественной научно-практической школы дизайна.

Выше уже было отмечено разнообразие определений дизайна и определенная размытость понятийного аппарата, предлагаемых различными

направлениями теории дизайна. Исследователи выделяют два основных направления школ дизайна:

- технический дизайн;
- художественный дизайн.

Объединяет эти основные направления в дизайне, как следует из исследований В.Ю. Медведева, много усилий посвятившего разработкам в области теории дизайна, следующий определяющий признак: «...это творческий метод, ориентированный на достижение соответствия создаваемых объектов и среды в целом возможностям и потребностям человека как утилитарным, так и эстетическим» [3].

Можно заключить, что существующая и имеющая широкое распространение практика дизайна, предоставляет каждому человеку возможности выбора удовлетворяющего и развивающего его эстетические и смысловые потребности предметного наполнения среды его обитания. Следовательно, дизайн, являясь, в том числе, новым направлением организации личностно-формирующей среды, даёт педагогам инструментарий для целенаправленного создания эстетического учебно-воспитательного пространства.

Дизайн не может быть ориентирован на абстрактный эстетический идеал, равно как и на вкус «среднестатистического» потребителя, который не существует в реальной жизни, а присутствует только в социологических исследованиях. Осознание жизни конкретных людей в ее не только бытовой, но и историко-культурной определенности, и вместе с тем не оторванной от повседневности, «ставит дизайн перед фактом, что он адресует свои произведения не просто “потребителю”, а чело-

веку в цельности и индивидуальности его образа жизни» [6].

Предметная среда, окружающая учащегося в образовательном процессе в стенах школы, является такой личностно-формирующей средой. И с сожалением приходится признать, что она формируется в большинстве типовых школ либо стихийно, либо целенаправленно, но чаще всего бессистемно, без учета эмоционально-смысловой и эмоционально-ценностной нагрузки. В лучшем случае, она отвечает базовым требованиям дизайна, при этом отличаясь обедненным, и часто формальным содержанием, что отнюдь не способствует формированию эмоциональной связи ребенка с образовательным процессом, не отождествляется в эстетическом восприятии участника образовательного процесса с местом, несущим не только пользу в виде новых знаний, но и удовольствие в соприкосновении со школьной средой как эстетически привлекательным пространством.

Ввиду того, что функция дизайна не ограничивается эстетизацией объекта, а стремится к гармоничному сочетанию эстетического и функционального в нем, эта взаимосвязь, отраженная в образовательной программе, имеет значительный потенциал, который может быть направлен на формирование целостных представлений ребенка о природе окружающего мира – предметной среды, в которой эстетичное – функционально, а функциональное – эстетично.

Кроме того, следует отметить коммуникативную функцию дизайна – в современном социокультурном пространстве, являясь проводником общих для социума гуманистических

идей, дизайн отражает самобытные черты различных культур и субкультур и создаёт возможность формирования на этой основе их единства.

Нами было проведено экспериментальное исследование, в ходе которого была апробирована авторская модель педагогической организации формирования эстетического вкуса школьников средствами дизайна во внеурочной деятельности (в системе внутришкольного дополнительного образования). Результаты позволяют сделать вывод о высокой педагогической значимости и воспитательной ценности использованной комплексной методики в совокупности методов дизайн-среды и дизайн-деятельности, а также педагогических условий в процессе формирования эстетического вкуса учащихся средствами дизайна во внеурочной образовательной деятельности.

Апробация модели педагогической организации формирования эстетического вкуса школьников средствами дизайна выявила высокий потенциал к формированию всех трёх, выделенных нами в процессе теоретического исследования, компонентов эстетического вкуса школьников (интеллектуального, эмоционального и оценочного), и вместе с тем имеет определенные резервы для дальнейшего совершенствования.

Можно заключить, что, дизайн создает возможности для непосредственного чувственного восприятия и вместе с тем воплощает отношение к объектам предметной культуры посредством предоставления «материала» для выработки суждений, тем самым создавая среду для проявления и развития эстетического вку-

са, эстетической позиции в процессе субъект-объектных отношений; обогащает предметно-пространственную среду, увеличивает ее коммуникативный потенциал, формирует культуру взаимодействия с миром объектов; в конечном счете способствует повышению качества и содержания жизни субъекта, обогащению его ценностных ориентаций.

Эстетический вкус, являясь свойством личностной уникальности, позволяет школьнику как объекту, помещающемуся в предметно-пространственной среде, испытывать чувственное переживание при взаимодействии с эстетически организованной средой, а как субъекту – выносить суждение вкуса в отношении ее. В эстетически организованной образовательной среде проявляется желание творчества, самореализации, что способствует формированию гармоничной и целостной личности, воспитанной на ценностях красоты и добра.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Каган. М.С. Философская теория ценности. СПб. 1997. 98 с.
2. Каган. М.С. Эстетический вкус как инструмент культуры. М. 1998. 172 с.
3. Медведев В.Ю. Роль дизайна в формировании культуры: учеб. пособие. 2-е изд., испр. СПб., 2004. 108 с.
4. Разработка терминологического аппарата дизайна: метод. материалы / отв. ред. Г.Л. Демосфенова. М., 1982. 118 с.
5. Раппопорт А.Г. Среда и архитектура // Городская среда: проблемы существования. М. 1990. С. 157–178.
6. Сидорина Е. Сквозь весь двадцатый век. М., 1994. 299 с.
7. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб., 2001. 355 с.

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК: 378.147.88

Бажалкина Н.С.

Московский государственный областной университет

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Аннотация. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов является важной составной частью учебного процесса, а ее организация представляет собой важную задачу, стоящую перед преподавателем вуза. В статье рассматриваются возможные формы внеаудиторной самостоятельной работы, такие как: домашнее задание; подготовка к тестам, зачётам, экзаменам; конспектирование материала; проектная деятельность (включающая подготовку к занятиям, проводимым с использованием активных форм обучения (дискуссии, круглые столы, игры); подготовку докладов, сообщений, презентаций; подготовку докладов к научной конференции); языковой портфель. Особое внимание уделяется содержанию возможных заданий.

Ключевые слова: самостоятельная работа, домашнее задание, проектная деятельность, форма контроля, языковой портфель.

N. Bazhalkina

Moscow State Regional University

SUBJECT MATTER AND METHODS OF ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR SELF-GUIDED WORK FOR BACCALAUREATE STUDENTS STUDYING FOREIGN LANGUAGES AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Abstract. Extra-curricular self-guided work of students is an important part of teaching situation and its organization is one of the main tasks, which a university teacher has to tackle. The article deals with some possible forms of extracurricular self-guided work, such as: home task; preparation for tests, credits, examinations; summarizing of information; project activity (which includes preparation for classes, given with the use of active forms of education (discussions,

© Бажалкина Н.С., 2015.

“round tables”, games); making reports and presentations; preparation for a scientific conference); language portfolio. Special attention is paid to the subject matter of possible tasks.
Key words: self-guided work, home task, project method, form of control, language portfolio.

Одной из важнейших задач, стоящих перед высшим образованием, является повышение качества подготовки специалистов определенного профиля. Особенности обучения иностранному языку в неязыковом вузе, с одной стороны, являются непрофилирующее положение предмета «Иностранный язык», ограниченное количество часов, предусматриваемое учебным планом на его изучение и, зачастую, отсутствие понимания студентами возможности и необходимости применения знания иностранного языка в своей дальнейшей практической деятельности.

С другой стороны, курс иностранного языка в вузе носит коммуникативно ориентированный и профессионально направленный характер. Его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля подготовки. Как указывает Г.В. Перфилова: «Конечная цель курса овладения иностранным языком заключается в формировании межкультурной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции, которая представлена перечнем взаимосвязанных и взаимозависимых компетенций, представленных в формате умений» [5, с. 8–9]. В зависимости от приоритета развития одной из компетенций, входящих, согласно «Программе» Г.В. Перфиловой, в вышеуказанную межкультурную коммуникативную профессионально-ориентированную компетенцию, преподаватель «может варьировать зада-

ния как в рамках аудиторных занятий, так и в ходе самостоятельной работы, отдавая предпочтение развитию той или иной компетенции» [5, с. 9], которые в реальном учебном процессе «интегрированы в решение конкретных профессионально-коммуникативных задач, нацеленных на достижение соответствующего коммуникативного эффекта» [5, с. 9].

В условиях перехода на новые государственные стандарты образования усиливается значимость самостоятельной работы (СР) как важной составляющей учебного процесса в вузе, увеличивается объем и количество времени, отведённое на нее в структуре учебных планов и программ. Самостоятельной работе студентов по иностранному языку следует уделять особое внимание, так как именно она позволяет сделать процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции непрерывным, развить у обучаемых потребность в постоянном самообразовании и рассматривается, с одной стороны, «как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, а с другой стороны, как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации после окончания высшего учебного заведения» [3, с. 5].

Целями самостоятельной работы студентов по иностранному языку в неязыковом вузе являются систематизация, закрепление, углубление и расширение знаний, полученных в ходе аудиторных занятий, развитие познавательных способностей и исследова-

тельских умений, а также формирование критического мышления (*critical thinking*) и способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Н.В. Соловова выделяет основные функции СР, среди которых: развивающая, информативно-обучающая, ориентирующая и стимулирующая, воспитывающая, исследовательская [6, с. 3–4]. По мнению автора, «сущность самостоятельной работы студентов как педагогической конструкции определяется особенностями поставленных в ней учебно-познавательных задач. Следовательно, СР не есть самостоятельная деятельность учащихся по усвоению учебного материала, а есть особая система условий обучения, организуемых преподавателем» [6, с. 10]. В этом случае она позволяет значительно повысить успеваемость студентов. Отметим также, что, охватывая все аспекты изучения иностранного языка, СР варьируется в зависимости от уровня языковой компетентности студентов, начиная с А2 и заканчивая В2, а ее эффективность тесно связана с контролем.

СР в вузе может быть аудиторной (выполнение отдельных заданий на занятиях) и внеаудиторной, которая проводится индивидуально, парно или в группах и включает в себя такие формы, как:

I. домашнее задание;

II. подготовка к тестам, зачетам и экзаменам;

III. конспектирование материала;

IV. проектная деятельность:

а) подготовка к занятиям, проводимым с использованием активных форм обучения (дискуссии, круглые столы, игры);

б) подготовка докладов, сообщений, презентаций;

в) подготовка докладов к научной конференции;

V. Составление языкового портфеля.

Рассмотрим более подробно содержание и способы организации вышеказанных форм внеаудиторной СР при изучении иностранного языка студентами, обучающимися по программе бакалавриата в неязыковом вузе.

I. Домашнее задание относится к краткосрочной форме СР и проверяется поурочно. Основная цель – закрепление и расширение знаний, полученных в ходе аудиторных занятий. Оно может состоять из таких видов работ, как:

– *работа над произношением и техникой чтения*, нацеленная на закрепление фонетических навыков и включающая: 1) отработку интонационных моделей на основе прослушанного аудиоматериала; 2) выполнение фонетических упражнений по формированию навыков произнесения наиболее сложных звуков иностранного языка; 3) фонетические упражнения по отработке правильного ударения; 4) упражнения на деление предложений на смысловые отрезки, правильную паузацию и интонационное оформление предложений; 5) изучение и отработку скороговорок на отдельные фонетические правила; 6) чтение вслух лексического минимума по отдельным темам и текстам; 7) чтение вслух лексических, лексико-грамматических и грамматических упражнений; 8) чтение вслух текстов для перевода; 9) чтение вслух образцов разговорных тем и коммуникативных ситуаций с предварительным прослушиванием.

Формы контроля СР над произношением и техникой чтения могут включать в себя фронтальный и/или индивидуальный устный опрос на занятиях по отдельным темам, а также устные контрольные задания;

– *работа с лексическо-грамматическим материалом*, направленная на закрепление лексических и грамматических навыков. С этой целью можно предложить такие виды заданий, как: 1) выполнение лексических, лексико-грамматических, грамматических заданий и упражнений по теме; 2) составление заданий и упражнений к тексту (учебному материалу). Здесь нужно обратить внимание студентов на то, что их задания не обязательно должны быть нацелены на «механическую» отработку материала, но и быть более творческого характера; 3) создание тематических тестов (например, при изучении отдельной лексической и/или грамматической темы); 4) составление глоссария, причем в зависимости от темы можно ограничить круг: например, выписывать только фразовые глаголы или идиомы; 5) составление кроссворда по определенной теме; 6) составление сводной таблицы по теме. Эффективность данной формы СР во многом зависит от того, как преподаватель её конкретизирует, т.е. как должны быть выполнены творческие задания (2–6), в каком объёме, в какой форме (письменной или устной), в каком виде они должны быть представлены (электронном, печатном) и т. д.

Контроль такого вида СР и усвоенных при её выполнении знаний может включать:

- словарный диктант;
 - проверку устных лексических заданий и упражнений на занятиях;
 - проверку письменных лексических заданий и упражнений преподавателем и/или студентами;
 - лексический или грамматический, или лексико-грамматический тест;
 - проверку словаря (глоссария);
 - проверку разработанных заданий;
 - проверку кроссворда;
 - поиск и перевод определенных грамматических форм, конструкций, явлений в незнакомом тексте;
 - перевод отрывков текстов, содержащих изучаемый грамматический материал;
- *работа со словарём* включает:
- 1) составление списка незнакомых слов и словосочетаний по изучаемой тематике по учебным и оригинальным текстам, справочным материалам и Интернет-ресурсам. С этой целью, например, при изучении реферирования текста, можно предложить составить список слов-коннекторов или список фраз, необходимых для грамотного выражения собственного мнения;
 - 2) подбор синонимов и/или антонимов к активной лексике учебных текстов. Контроль проводится в виде проверки списков и обсуждения или выполнения заданий на подбор синонимов/антонимов;
- *работа с текстом*, направленная на развитие умений всех типов чтения: поискового, ознакомительного, изучающего. Она включает: чтение, перевод, реферирование текста, составление аннотации и написание комментариев к тексту. В зависимости от цели задания и уровня группы подбираются тексты из учебника, а также оригинальной дополнительной литературы.

На втором курсе, при условии, что языковой уровень группы не ниже В1, можно предложить студентам работу над отрывками из оригинальной худо-

жественной литературы или статьями публицистического и научно-публицистического стиля по соответствующей тематике. При этом необходимо сразу оговорить, выбирает ли студент отрывок или статью сам (из указанных источников) или работает с предложенным преподавателем материалом, а также на какой срок дается задание (оно может быть как краткосрочным, так и долгосрочным). Контроль понимания текста проводится в виде написания комментариев или аннотации; составления заданий к тексту; выполнения заданий на понимание текста с последующим обсуждением его проблематики; ответов на вопросы на понимание прочитанного;

– *работа над устной речью* нацелена на развитие навыков и умений, прежде всего, монологической, а также диалогической речи и включает в себя подготовку докладов и сообщений по определенной тематике или отработку речевых шаблонов, используемых в диалогах в различных коммуникативных ситуациях;

– *работа над письменной речью* состоит из: 1) письменных заданий по реферированию текста, написанию эссе (в сильных и/или языковых группах), комментариев, аннотации; 2) составления библиографии по конкретной теме, например, при изучении теоретических аспектов или перед подготовкой доклада; 3) письменного перевода отрывка текста; 4) написания различного вида деловых писем.

Формами контроля СР над письменной речью могут быть: 1) проверка выполненных письменных заданий; 2) контрольные задания по навыкам письменной речи на иностранном языке.

II. Подготовка к тестам, зачетам и экзаменам – в данной форме СР могут быть использованы те же виды заданий, что и при домашней работе. Форма контроля – задания и опрос на зачёте/экзамене.

III. Конспектирование материала – форма СР, относящаяся прежде всего к теоретическим аспектам изучения языка. Может применяться, например, при изучении отдельной грамматической темы. При этом студент должен понимать, что конспект – это именно краткое изложение содержания. Для успешного выполнения этого задания необходимо оговорить литературу и/или Интернет-ресурсы, по которым будут работать студенты. Важно также уточнить, в каком виде должен быть представлен конспект: текстовом (например, основные определения и понятия или развёрнутый план) или графическом (например, схемы и таблицы). Контроль может проводиться как непосредственно в форме проверки конспекта, так и в виде теста, устного опроса или контрольных заданий по самостоятельно изученному материалу.

IV. Самостоятельная работа в рамках проекта – это уже более сложная форма, требующая от студентов определенного уровня подготовки, применяемая на втором курсе неязыковой группы (при условии, что уровень студентов не ниже В1) или в языковых группах на занятиях по практике речи [2]. Отметим, что «проектная технология ориентирована не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых путем самоорганизации и самообразования учащихся» [4, с. 77].

О.Б. Тесевич отмечает, что «тематика проектов чаще всего определяется

актуальностью и практической значимостью вопроса, а также возможностью его решения путем привлечения знаний студентов по различным изучаемым в вузе дисциплинам. Кроме того, выбор темы должен также определяться содержанием обучения и рабочей программой по иностранному языку» [7, с. 155].

При выполнении проекта каждый студент вовлечен в активный познавательный процесс и учится приобретать знания самостоятельно, овладевает практическими умениями исследовательской работы на иностранном языке, в следствие чего развиваются творческие способности, критическое мышление, расширяется кругозор и эрудиция обучаемых, формируются собственные оценки рассматриваемой проблемы. Кроме того, применение проектной методики улучшает навыки публичных выступлений, умения сотрудничать и работать в группе.

В рамках проектной деятельности можно выделить следующие формы внеаудиторной СР:

а) подготовка к занятиям, проводимым с использованием активных форм обучения (дискуссии, круглые столы, игры). Цель данной формы СР – развить творческие способности студентов и умение критически мыслить, а также научить их выбирать и анализировать материал, работать со справочной и дополнительной литературой, так как такие проекты позволяют привлечь для самостоятельной работы по иностранному языку многочисленные источники информации.

Подготовка к любому занятию с использованием проектной методики должна непрерывно контролироваться преподавателем, при этом задания

лучше давать мелкими частями на определённый срок. Например, если планируется дискуссия «за» и «против», то после формулировки темы и цели на первом этапе можно разделить группу на две подгруппы, одна из которых будет выступать «за», а вторая «против». Желательно, чтобы в каждой из них были студенты с разным уровнем подготовки, что позволит средне- и слабоуспевающему студенту, с одной стороны, выполнить задание, которое соответствует его языковому уровню, а с другой – активизировать самостоятельное изучение необходимого иноязычного материала.

Далее студентам в своих подгруппах предлагается составить на иностранном языке списки аргументов «за» и «против» своего положения для того, чтобы они могли «предугадать» аргументы своих оппонентов.

На следующем этапе студенты готовят слова и выражения (в том числе и идиоматические), которые будут использоваться при защите своих положений, при этом лучше распределить конкретные задания и обязанности среди участников подгруппы. Сразу оговаривается, откуда берётся лексика (учебники, словари, дополнительная и справочная литература, Интернет-ресурсы) и устанавливаются сроки сдачи материала. При необходимости на занятии проверяется умение правильно произносить выбранный материал. После успешного выполнения данного задания и обсуждения тезисов, по которым будет проводиться дискуссия, можно переходить к завершающему этапу – самой дискуссии или круглому столу, что и будет являться формой контроля этого вида СР. Целесообразно проводить подобные занятия как

завершающие по определенной теме или в качестве «допуска» к зачету и/или экзамену;

б) подготовка докладов, сообщений, презентаций – форма СР, стимулирующая студентов к поиску информации из различных источников с целью ее дальнейшего использования в письменной или устной форме, а также, в зависимости от тематики, способствующая более глубокому знакомству с культурой стран изучаемого языка и/или с профессиональной информацией.

На первом этапе подготовки формулируется тема и предлагается список литературы, по которой должны быть сделаны доклады и сообщения. Если задание долгосрочное, студенту необходимо к установленному сроку предоставить развернутый план работы и, при необходимости, списки слов и выражений, используемых в докладе. До защиты на занятии проверяется знание используемой лексики, а также обязательно оговариваются правила представления доклада/презентации. Для этого можно предложить студентам речевые шаблоны и задания для их лучшего усвоения. Если доклад с презентацией, то необходимо также объяснить общие принципы составления презентаций и, возможно, в качестве примера, разобрать одну, выполненную грамотно, а другую – с ошибками.

Формой контроля является защита доклада или презентации, которая может быть не только завершающей по определенной теме, но и проводиться в рамках текущей, с целью её более углублённого изучения. При оценивании доклада/презентации учитываются:

– требуемый объем и структура материала;

- логика изложения материала;
- наличие фонетических, лексико-грамматических и стилистических ошибок в устной речи;
- качество презентации;
- наличие ссылок на источники информации и правильно оформленный список литературы;
- умение формулировать выводы и подводить итоги;
- временные рамки.

Оценивание презентации лучше предложить самим студентам, предварительно подготовив таблицу с критериями. По каждому критерию студенты выставляют оценку (аргументированно) или определённое количество баллов, затем подсчитывается итог;

в) подготовка докладов к научной конференции – форма СР, основная цель которой – стимулировать студентов к научно-исследовательской деятельности. Способы работы используются те же, что и при подготовке докладов, но здесь необходимо учитывать научную специфику выбранной тематики и в соответствии с этим готовить работу, так как наряду с уже вышеуказанными критериями оценки учитывается научность: актуальная проблема, четко обозначенные цели и задачи, методы исследования, результаты работы, источники информации. Форма контроля – выступление на конференции, защита своей презентации.

V. Составление языкового портфеля (ЯП) – технология, способствующая «формированию необходимых навыков рефлексии, то есть способности к объективной самооценке и самонаблюдению» [8, с. 320], позволяющая студенту в процессе СР над языком

«благодаря рефлексивной самооценке “заглянуть в себя” и получить отражение своих способностей, умений, прогресса в изучении языка и культуры, раскрыть и показать реальные результаты и личностные продукты своей коммуникативной и учебной деятельности» [1, с. 106]. Иными словами, ЯП помогает студентам подойти к процессу обучения иностранному языку более осознанно, через понимание своих «сильных» и «слабых» сторон в языке, развивает навыки самостоятельной деятельности. Следовательно, целями работы с ЯП являются:

- развитие у студентов навыков рефлексии по поводу проделанной работы;

- развитие умения оценивать себя, ставить реальные учебные цели, достижение которых возможно в ближайшем будущем;

- обеспечение преемственности в процессе обучения;

- развитие письменных навыков.

Традиционно среди разделов ЯП выделяются: паспорт, языковая биография и досье [9], дополненные оценочными листами и листами самооценки. Листы самооценки способствуют развитию и совершенствованию навыков рефлексии: в конце курса обучения студент оценивает свои достижения, выявляет сильные и слабые стороны своей деятельности с целью совершенствования специфических умений и навыков и планирования дальнейшего повышения языковой компетенции.

В рамках занятий в неязыковом вузе работу с ЯП следует проводить регулярно, начиная с первого курса, для того, чтобы студент сам мог видеть свой языковой «рост». Контроль целе-

сообразно организовать в форме обсуждения или проверки выполненных заданий, анкетирования. При хорошем материально-техническом обеспечении вуза ЯП может быть представлен не только в бумажном виде, но и в электронном.

В заключение отметим, что содержание внеаудиторной самостоятельной работы определяется в соответствии с рекомендуемыми видами заданий согласно рабочей программе дисциплины, а ее организация должна быть тщательно продумана преподавателем исходя из отведенного количества часов и языкового уровня группы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М., 2002. 106 с.
2. Курило Л.В. Организация обучения будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной научной письменной речи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. №1. С. 52–57.
3. Никифорова Н.А. Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам : методические указания / Сост. Н.А. Никифорова. Томск, 2012. 19 с.
4. Оганесян Н.Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: учеб. пособие. М., 2006. 105 с.
5. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). М., 2011. 32 с.
6. Соловова Н.В. Организация и контроль самостоятельной работы студентов : методические рекомендации. Самара, 2006. 15 с.

7. Тесевиц О.Б. Использование проектной технологии в организации самостоятельной работы студентов неязыковых вузов по иностранному языку // Наука. Образование. Технологии – 2008: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 21-22 марта 2008 г., Барановичи, Респ. Беларусь : в 3 кн. / под общ. ред. В.В. Таруца. Барановичи, 2008. – Кн. 1: Иноязычное образование в современном поликультурном мире. С. 155–157.
8. Тюрина С.Ю. Оптимизация иноязычной подготовки студентов технического вуза. Фундаментальные исследования // Педагогические науки. 2011. № 8. С. 318–321.
9. European Language Portfolio. – CiLT, the National Centre for Languages. London, 2007. 40 p.

УДК 372.881.111.1

Борисова И.В.*Московский государственный областной университет*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблемам преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, связанным с формированием вторичной языковой личности студентов. Выявляются особенности этого процесса при освоении профессионально ориентированного иностранного языка, в условиях перехода от знаниевой парадигмы к компетентностной. В числе трудностей, возникающих в работе преподавателя иностранных языков со студентами-нелингвистами, выделяются следующие: преподаватель языка не является его носителем; отсутствие у преподавателя глубоких знаний в будущей профессиональной области студентов; возраст обучаемых. В заключение говорится о возможных подходах в преодолении этих трудностей.

Ключевые слова: первичная языковая личность, вторичная языковая личность, неязыковой профиль, иностранный язык, иноязычная культура, лакуна, образовательная парадигма, иноязычная коммуникативная компетенция.

I. Borisova*Moscow State Regional University*

THE PECULIARITIES OF FORMING THE SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY OF NON-LINGUISTIC STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the problems of teaching a foreign language at a non-linguistic university, especially those connected with forming the students' secondary linguistic personality. The author reveals some peculiarities of this process in studying English for Special Purposes (ESP) during the transition from the cognitive paradigm to the competence one. Among difficulties the teacher of English may face while working with students of non-linguistic faculties the author names the following ones: language teacher is not a native speaker; teacher's lack of knowledge in the sphere of students' professional interests; students age.

Key words: primary linguistic personality, secondary linguistic personality, non-linguistic field of specialization, foreign language, foreign culture, lacuna, educational paradigm, foreign language communicative competence.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной,

этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов» [8]. С учётом данного требования дисциплина «Иностранный язык» приобретает особую значимость, а на преподавателей иностранных языков возлагается

ответственная миссия: параллельно с обучением студентов приобщить их к мировому цивилизованному обществу, гарантирующему равенство прав всех его членов, независимо от того, на каком языке они говорят.

Такая постановка вопроса не случайна, поскольку в процессе изучения иностранного языка и познания иноязычных культурно-исторических явлений вырабатывается способность к диалогу и сопереживанию – а это так же значимо, как и приобретение фундаментальных научных знаний. Иностраный язык становится одним из действенных инструментов, помогающих будущим специалистам ориентироваться в потоке постоянно меняющейся информации, самостоятельно и творчески мыслить.

Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации. Языковая личность (англ. *linguistic personality*) – когнитивно-коммуникативный инвариант, обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и форм поведения [7, с. 495].

В нашей стране понятие языковой личности было введено в научный оборот Ю.Н. Карауловым в 1980-е гг. Согласно разработанной им концепции «русской языковой личности», выделяются 3 уровня в структуре языковой личности: вербально-семантический (нулевой) уровень, предполагающий для носителя нормальное владение естественным языком; когнитивный

(первый) уровень, связанный с построением «картины мира», переходом от «значения к знанию»; прагматический (высший) уровень, ориентированный на «цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности» [3, с. 236].

В этом контексте следует пояснить, что в последние годы, наряду с термином «языковая личность», все чаще встречаются термины «коммуникативная личность» и «дискурсивная личность». Некоторые учёные находят разграничение указанных понятий обоснованным. Однако мы склонны считать подобное дробление большей частью искусственным вследствие того, что само по себе понятие «языковая личность» является достаточно ёмким и целостным, и говорить можно, скорее, об отдельных её проявлениях.

Понятие «вторичная языковая личность», введённое И.И. Халеевой, представляет собой определённую конкретизацию общего понятия языковой личности применительно к сфере межкультурной коммуникации, а также лингводидактики. И.И. Халеева рассматривает формирование вторичной языковой личности как одну из главных целей обучения иностранному языку. По её мнению, результатом овладения языком является то, что языковая личность приобретает черты вторичной языковой личности, способной проникнуть в «дух» изучаемого ею языка, в «плоть» культуры народа, с которым может осуществляться межкультурная коммуникация [9, с. 88]. Само понятие вторичной языковой личности построено на том, что в основе иноязычной коммуникации, характерной для соответствующей лингвокультурной общности, лежит другая картина мира, раскрытие

которой при обучении иностранным языкам обеспечивает проявление у обучаемых особенностей вторичной языковой личности, а следовательно, успешность овладения другим языком и стоящей за ним культурой.

Неверно было бы полагать, что вторичная языковая личность является «надстройкой», не меняющей структуру собственно языковой личности, и что появление её ведёт к некоему раздвоению личности. В доказательство сказанного можно привести мнение К.Н. Хитрика о том, что в основе подхода к проблеме обучения культуре иноязычного речевого общения должно лежать «представление о принципиально едином строении и функционировании социально-психологической, языковой и “вторичной” языковой личности, взятой как системно организованный объект, обладающий системным когнитивно-креативным качеством» [10, с. 8].

Вообще говоря, на этапе вузовского образования задача развития языковой личности (как первичной, так и вторичной) представляется особенно актуальной, поскольку именно в этот период происходит окончательное формирование личности. И именно эту социальную сензитивность необходимо использовать в целях обучения и развития.

Безусловно, следует сразу оговориться, что достичь совершенного результата в деле формирования вторичной языковой личности в отрыве от естественной языковой среды вряд ли возможно в условиях неязыкового (как, впрочем, и языкового) вуза. Реально ставить задачу развития у обучающихся лишь основных черт вторичной языковой личности, т. е. навыков и умений оперирования лексиконом

в социокультурном контексте повседневного бытия иноязычного социума.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе является сложным и трудоёмким процессом, к результатам которого предъявляются сегодня особые требования. Эти требования обусловлены, с одной стороны, интеграцией российской системы высшего образования в мировое образовательное пространство и запросами работодателей в условиях возрастающей глобализации, а с другой – осознанием самими студентами необходимости успешного профессионального и личностного становления. При ведении занятий у студентов-нелингвистов преподаватель сталкивается с рядом специфических проблем и особенностей, игнорирование которых приводит к снижению эффективности в достижении поставленных целей.

Одной из таких проблем является то, что при изучении иностранного языка студенты неязыковых профилей часто не в состоянии использовать лингвистический опыт, полученный при изучении родного языка. Проблема эта особенно актуальна для студентов технических направлений, поскольку несформированность речевых умений в родной языковой среде (обусловленная большей частью жёсткой ориентацией старшеклассников средней школы на профилирующие предметы, необходимые при поступлении в вуз) затрудняет их перенос в речевую деятельность на иностранном языке, что приводит, в первую очередь, к сложностям в понимании иноязычной литературы.

Такое положение дел также усугубляется выдвиганием на роль тотального языкового авторитета средств массовой

информации и Интернета, следствием которого является резкое снижение качества владения родным языком в молодежной среде, что проявляется в бедном словарном запасе и необоснованном использовании заимствований.

При рассмотрении вопроса овладения иноязычной речью студентами-нелингвистами невозможно обойти вниманием фонетический аспект. Он, безусловно, представляет собой «ахиллесову пяту» будущих русскоязычных специалистов, поскольку акт коммуникации при большом количестве фонетических и фонематических ошибок крайне затруднён, а подчас и невозможен. Е.А. Аристова выделяет следующие проблемные моменты у студентов неязыковых вузов: «артикуляция кратких и долгих, альвеолярных, межзубных звуков, а также особенности произнесения звуков в различных позициях; мелодический рисунок, выполняющий грамматическую функцию; темп как норма; паузы, которые делят речевой поток на смысловые группы и необходимые для вдоха; словесное и фразовое ударение; ритм как отличительная особенность английской речи» [1, с. 155].

В условиях постоянного цейтнота и большой наполняемости групп (до 25–30 человек) преподаватель, естественно, определяет академические приоритеты не в пользу фонетики. Однако, по нашему мнению, на сегодняшний день имеется хорошая возможность совершенствования фонетических навыков и в процессе самостоятельной работы, поскольку электронные версии словарей обычно снабжены звуковым сопровождением (причём в британском и американском вариантах). В дополнение к этому существует множество

обучающих Интернет-ресурсов различного уровня, находящихся в открытом доступе. Следовательно, преподавателю с самого начала необходимо донести до студентов мысль о том, что, стараясь правильно произносить иноязычные звуки, они проявляют уважение к носителям языка, к их историческим традициям, что, в свою очередь, делает их вторичную языковую личность более богатой и гармоничной.

К особенностям языковой подготовки студентов неязыковых профилей можно отнести и актуальный в последнее время чёткий профессионально-ориентированный подход к преподаванию иностранного языка, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Под профессионально-ориентированным понимается «обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности» [6, с. 5].

В связи с этим логично было бы ещё раз напомнить, что ставить вопрос о формировании вторичной языковой личности как об основной цели обучения иностранному языку в условиях неязыкового профилирования возможно лишь в ограниченных пределах. М.Г. Евдокимова также связывает эти пределы с потребностями будущего специалиста в иноязычном профессиональном общении. Это утверждение позволяет ей ввести понятие «иноязычной профессионально ориентированной языковой личности» [2, с. 110].

Особенностью процесса преподавания языка профессионального общения в неязыковом вузе можно считать и то, что в течение всего курса он осуществляется, как правило, одним преподавателем, который не является при этом носителем языка, а систематическое общение с англоязычными представителями практически недоступно по ряду причин. Принимая во внимание тот факт, что преподаватель по сути своей также является вторичной языковой личностью, находящейся на определённом (несомненно, более высоком по отношению к студенту) уровне развития, можно прийти к выводу, что он не может (и, очевидно, не должен) обладать компетентностью в той профессиональной сфере, к вступлению в которую готовится студент.

В связи с этим встаёт вопрос о лакунах (лат. *lacuna* – ‘ров, провал’). Напомним, что в современных исследованиях выделяются разного рода лакуны: культурологические (Н.В. Уфимцева, Д.Б. Гудков), психологические (И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин), текстовые (Ю.Н. Караулов, И.К. Марковина, В.В. Красных), фоновые (Ю.В. Скугарова), кинесические (И.Н. Горелов, Г.Е. Крейдлин, Т.С. Глущенко, Т.Б. Резникова), речевые и языковые (В.Л. Муравьёв, Ю.А. Сорокин, Ю.С. Степанов, Е.Ф. Тарасов, Г.В. Быкова, И.А. Стернин). Поскольку объём статьи не позволяет детально разработать это направление исследования, ограничимся лишь некоторой общей констатацией фактов, обозначающих данную проблему. В профессионально ориентированном языке лакун разного рода предостаточно. Очевидно, что преподаватель иностранного языка не может доступно и адекватно воспол-

нить их, не обладая глубокими знаниями в будущей профессиональной области студентов, даже при условии постоянного совершенствования своей вторичной языковой личности в этом направлении. В связи с этим велика вероятность возникновения неких «псевдо-лакун» (иноязычных терминов и явлений, в нашей стране известных пока лишь узкому кругу профессионалов). Помочь преподавателю в их адекватной «расшифровке» студенты не в состоянии, так как иностранный язык изучается на первом-втором курсах, когда у них ещё отсутствуют сформированные компетенции, относящиеся к будущей профессии.

При рассмотрении вопроса формирования вторичной языковой личности в неязыковом вузе уместно было бы поднять вопрос и о возрасте обучаемых. По нашим наблюдениям, на второй ступени высшего образования (в магистратуре) встречаются достаточно «возрастные» студенты. Их первичная языковая личность сформировалась в других общественно-политических условиях и в рамках другой (знаниевой) образовательной парадигмы. Это неизбежно приводит к возникновению сложности при продолжении формирования вторичной языковой личности в условиях ориентации на парадигму компетентностную.

Очевидно, что если первичная языковая личность сформировалась во времена «железного занавеса», то едва ли это будет способствовать проявлениям открытости и толерантности у студентов при изучении определённых реалий и процессов, происходящих в настоящее время в стране изучаемого языка. К примеру, общеизвестно, что существует различное отношение

ко многим историческим событиям, сложившееся под влиянием массовой идеологической пропаганды при различных общественных строях. Например, ответ на вопрос о том, кто сыграл решающую роль в победе над фашистской Германией во Второй мировой войне, хотя и является для российских граждан более старшего возраста само собой разумеющимся, до сих пор решается в мире (в том числе в англоговорящих странах) неоднозначно. То же самое происходит и в области оспаривания приоритета научных открытий и технических изобретений. Смогут ли (и захотят ли) принять обучающиеся реалии такими, какими их видят современные носители английского языка?

Этот вопрос возникает в связи с тем, что собственный культурный опыт всегда первичен при восприятии чужой культуры. Следовательно, межкультурное обучение и вводимые в его рамках новые культурные феномены не могут (и не должны) быть рекламой чужого образа жизни и поводом для смены сформировавшихся основообразующих компонентов мировоззрения. Однако социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет существенную роль в развитии личности обучающегося, так как дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры студента. Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы.

Нам видится, что у преподавателя иностранного языка при этом появляется новая функция – некоего модератора, который должен определённым образом сгладить возникающие противоречия на основе общечеловеческих ценностей. Возможность этого признаётся и И.И. Халеевой, которая при формировании вторичной языковой личности призывает опираться на «универсалии культуры», к которым в принципе можно отнести «уважение к труду», «гостеприимство» и целый ряд других моральных и этических норм, являющихся «культурными императивами и так или иначе восходящих к институту общечеловеческих ценностей» [9, с. 88]. При этом преподаватель должен уважать творческий поиск обучаемых, быть «партнером и советчиком»: не спешить исправлять ошибочные суждения студентов, а «пытаться постичь их логику, предлагать рассуждать в ином ключе <...>, подводить к правильному решению» [4, с. 56].

Безусловно, необходим специфический подход к решению проблем обучения иностранным языкам студентов-нелингвистов с учётом вышеизложенных особенностей. Первоочередной задачей является правильное определение вектора движения к формированию их вторичной языковой личности. Подобный подход, по нашему мнению, может быть реализован через внедрение соответствующих методических элементов, конкретизация которых зависит от многих факторов локального характера. Нам в значительной степени близок своей практической направленностью подход к этой проблеме О.В. Нефёдова, который полагает, что основными принципами рациональной методики

формирования иноязычной коммуникативной компетенции должны быть следующие:

– принцип рационального сочетания компонентов содержания обучения;

– принцип учета разноуровневой языковой подготовки студентов-первокурсников;

– принцип рационального сочетания аудиторной и самостоятельной работы;

– принцип учета автономии студента [5, с. 163–164].

Конкретизация данных положений может стать темой дальнейших исследований в означенном направлении.

Подводя итог всему вышеизложенному, необходимо выделить следующие положения:

– овладение иностранными языками и приобщение к иноязычным культурам является сегодня насущной необходимостью;

– при обучении студентов иностранному языку преподаватель должен стремиться не просто дать сумму знаний, а сформировать вторичную языковую личность;

– в процессе формирования вторичной языковой личности студента происходит обогащение его первичной языковой личности;

– обучая студентов профессионально-ориентированному языку, преподаватель также совершенствует свою вторичную языковую личность;

– для эффективной организации учебного процесса у студентов неязыковых профилей важно выявить и сформулировать особенности формирования их вторичной языковой личности;

– успешное овладение иностранным языком студентами неязыковых профилей требует от преподавателя

внедрения рациональных методик формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аристова Е.А. Формирование фонетических и фонационных навыков иноязычной устной речевой деятельности у студентов неязыкового вуза: дисс. ... канд. пед. наук. Пермь, 2005. 189 с.
2. Евдокимова М.Г. Межкультурный аспект содержания обучения языку для специальных целей // Язык и культура. 2010. Вып. 4. С. 109–114.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 8-е изд. М., 2014. 264 с.
4. Курило Л.В. Организация обучения будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной научной письменной речи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 52–57.
5. Нефедов О.В. Принципы рациональной методики обучения иностранному языку студентов-лингвистов // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 162–165.
6. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел, 2005. 114 с.
7. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева, 5-е изд. М., 2011. 600 с.
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 04.05.2014 г).
9. Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: Подготовка переводчика. М., 1989. 238 с.
10. Хитрик К.Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2001. 43 с.

УДК 372.881.161.1

Вуколова Е.А.*Московский государственный областной университет***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ 5–7 КЛАССОВ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА**

Аннотация. В статье рассмотрено новое явление в современной российской школе – полиэтничный класс, даны основные психофизиологические характеристики детей-инофонов младшего подросткового возраста, описаны задачи обучения русскому языку в классе полиэтничного состава. В полиэтничном классе учитель решает задачу развития учащихся с целью их дальнейшей социализации в российском обществе и подготовке к итоговым экзаменам на общих с русскими выпускниками основаниях. В статье обосновывается актуальность применения сознательно-коммуникативного подхода при обучении младших подростков русскому языку в классах полиэтничного состава.

Ключевые слова: обучение русскому как неродному, полиэтничный класс, языковая адаптация, психолого-педагогические проблемы, сознательно-коммуникативный подход.

E. Vukolova*Moscow State Regional University***PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN IN POLYETHNIC GROUPS OF SCHOOLCHILDREN OF THE FIFTH–SEVENTH GRADES**

Abstract. The article considers a relatively new phenomenon in modern Russian school such as polyethnic class. Basic psychological and physiological characteristics of younger teenagers are presented, as well as the tasks of teaching Russian in polyethnic groups are described. Methodological literature states that while working in polyethnic classes, a teacher of Russian accomplishes the task of developing children's abilities in order to help their further successful socialization and preparation for final examination on the same basis with the Russian schoolchildren. The article gives grounds for the urgency of using the conscious and communicative approach to teaching Russian in polyethnic classes.

Key words: teaching Russian as a non-native language, polyethnic class, linguistic adaptation, psychological and pedagogical problems, the conscious and communicative approach.

Интенсивность миграции в Россию за последние годы значительно выросла, и, к сожалению, большинство приезжих характеризует низкий образовательный уровень, слабое знание русского языка. Это ведёт не только к проблемам собственно социализации

и трудоустройства работоспособного населения, но и создаёт трудности в обучении детей-инофонов в среде русскоговорящих учеников. Важно, что государство признаёт необходимость модернизации системы образования в условиях изменяющейся школы. Программа модернизации сопровождается

ся принятием законов, с одной стороны, направленных на защиту русского языка, с другой – формирующих основу для обеспечения равных возможностей в получении образования как русскоязычных, так и инофонов. В данной статье мы рассмотрим сравнительно новое явление в современной российской школе – полиэтничный класс – с описанием основных методов и приёмов работы на уроках русского языка в смешанной языковой аудитории учеников.

В общепринятом понимании (С.Д. Ашурова, В.Э. Войлошникова, Т.Б. Михеева, О.В. Синёва, Е.А. Хамраева и др.) полиэтничный класс – это такой тип класса, в котором наряду с русскоязычными детьми обучаются дети других национальностей. По уровню владения русским языком всех учащихся-мигрантов принято подразделять на две группы: учащиеся-билингвы и учащиеся-инофоны. Для детей первой группы характерно то, что в семьях принято говорить как на родном, так и на русском языках, поэтому они, как правило, коммуникабельны, свободно говорят по-русски, грамотно пишут и правильно используют стили речи русского языка. Дети-инофоны, напротив, испытывают большие трудности в обучении в среде русскоязычных учеников, поскольку отличаются слабыми знаниями русского языка. Семьи этих учеников часто относятся к числу недавно мигрировавших в Россию, чьё знание русского языка находится на пороговом уровне, достаточном лишь для коммуникации на бытовом уровне [1]. В реальной практике многих школ нашей страны, особенно южных её областей и больших городов, встречаются классы, где наряду с

русскими детьми обучаются билингвы и инофоны. Для того чтобы программа соответствовала всем участникам образовательного процесса, учителям важно держать в памяти психолого-педагогические особенности школьников каждого возрастного периода и, в частности, психолого-педагогическую характеристику учеников полиэтнических классов. Поскольку в фокусе нашего исследования находятся ученики 5–7 классов, остановимся на основных психофизиологических характеристиках школьников этого звена.

Важно, что анатомо-физиологическая перестройка выступает основным фоном, на котором происходят важные изменения в психике и сознании детей. Главное содержание этого этапа исследователи определяют как переход от детства к взрослости, сопровождающийся психологическим кризисом. Чувство взрослости – центральное новообразование младшего подросткового возраста. Ведущей деятельностью становится общение со сверстниками. Вместе с изменением системы взаимоотношений с окружающим миром происходят и качественные перемены в учебной сфере ребёнка. У подростков отмечается созревание функций мозга, отвечающих за речь, логику, анализ, самоконтроль, внимание, социальную коммуникацию, рефлексивность, программирование; развиваются фонематический слух человека, важные механизмы для формирования коммуникативных навыков подростков. В этот период у детей формируется системность, абстрактность мышления, начинают развиваться такие операции, как классификация, аналогия, обобщение, происходит дальнейшая интеллектуализация восприятия и па-

мяти. На этом научном основании и отбирается эффективный лингвистический материал для уроков русского языка в полиэтническом классе.

Значимым для подростков в рассматриваемый период является их стремление к самообразованию; учёба начинает приобретать для них личностный смысл. Д.Б. Эльконин отмечает в подростках тенденцию к взрослости, т. е. стремление быть, казаться и считаться взрослым. Рассмотренные элементы взрослости находят отражение не только в поведении, внешнем облике взрослеющих детей, но и в их речи: в своём разговоре они начинают подражать старшим, перенимая «взрослую» манеру беседы. Отчасти благодаря этому подростки восприимчивы к освоению богатого и разнообразного в своих формах выражения языка. На уроках русского языка школьников обучают правильному использованию функциональных стилей речи, верному интонационному построению фраз. Из урока в урок проводится работа по обогащению словарного запаса школьников и обучению их точно, в зависимости от речевой ситуации, использовать всё богатство лексических, фразеологических единиц в речи и письме.

Безусловно, дети мигрантов, поступающие на обучение в российскую общеобразовательную школу, оказываются в сложном положении. Помимо переживания психофизиологических изменений, преодоления пубертатного кризиса, выпадающего на этот возрастной этап, на них ложится задача приспособления к новым жизненным реалиям, приобщения к новой культуре, неродному для них русскому языку. Специалисты отмечают среди типичных проблем у детей мигрантов сниженную

самооценку, высокий уровень тревожности, слабое развитие навыков вербального и отчасти невербального (вызванного культурными различиями) общения. Для успешной социализации таким детям не хватает знаний российского законодательства, традиций, культуры, истории, норм поведения в быту и многого другого [7, с. 60–63]. Существенно и то, что родители детей-мигрантов недостаточно хорошо владеют русским языком, а порой и вовсе не говорят на нём. Поэтому особая роль в процессе интеграции, языковой адаптации подростков-инофонов принадлежит школе и, в первую очередь, урокам русского языка. Учителям важно помнить о том, что «длительное существование школьников в режиме психического перенапряжения при систематическом обучении приводит к увеличению соматических заболеваний, снижению познавательного интереса и мотивации к учению» [8, с. 10].

Полагаясь на авторитетные источники в области педагогики, психологии, нейролингвистики, мы можем с уверенностью сказать, что младший подростковый возраст – сензитивный период для осознанного изучения неродного (в нашем случае русского) языка, осознанного овладения языком посредством коммуникации, т. е. через применение сознательно-коммуникативного подхода в обучении. Мы убеждены, что обучение в полиэтнических классах должно быть дифференцированным, учитывающим индивидуально-возрастные особенности учеников и присущую этому возрасту любознательность.

Психологи утверждают, что у младших подростков необходимо формировать качества и умения, которые

позволят справляться с жизненными трудностями, что обязательно для полноценного перехода к взрослости. Это замечание справедливо можно отнести к методике работы с детьми полиэтнических классов, поскольку именно преодоление препятствий в виде языкового барьера, неуверенности в новой обстановке, отчуждённости может обеспечить детям-инофонам необходимое ощущение личностного роста, взросления. Дети-мигранты особенно нуждаются в атмосфере доброжелательности, психологического комфорта: резкая смена языка обучения при неокрепшей психике и неосознанности строя языка своей нации может привести к ухудшению познавательной активности и задержке логического мышления. При всех очевидных трудностях важно помнить о том, что «подростковый период отличается высоким уровнем сензитивности к социокультурным изменениям и готовности к новым образцам поведения» [4, с. 62]. Наряду с прочими, данное обстоятельство является важным «подспорьем» для педагогов, которое поможет сформировать необходимую психологическую опору при построении эффективной системы обучения и воспитания в полиэтнических классах.

Рассмотрим теперь возможные пути педагогической адаптации детей-мигрантов в российских полиэтнических классах. Методическая литература [5] предлагает, к примеру, следующую схему. Так, если в основную школу приходят ученики с нулевым уровнем, целесообразно организовать интенсивные курсы (минимум двухмесячные). Интенсивное обучение предполагает обучение, направленное, прежде всего, на овладение живой устной речью,

т. е. на общение на изучаемом языке. За это время, освобождённый от других уроков, ученик овладевает тем минимумом знаний, который позволит ему общаться в учебной и обиходно-бытовой сферах, подготовиться к изучению школьного цикла на русском языке.

В обучении детей со средним уровнем владения русским языком рекомендуется акцентировать внимание на развитии русской устной и письменной речи, проводить специальные занятия по усвоению терминологии предметов школьного курса. Также возможно проведение месячных интенсивных курсов (только русский) или двухмесячных интенсивных курсов русского языка с частичным включением в учебный процесс. В течение первого года целесообразно вести дополнительные занятия русским языком. Организация интенсивных курсов, несомненно, наиболее оптимальный путь языковой адаптации ученика, однако это связано с большими кадровыми и финансовыми трудностями для школы. При отсутствии возможности администрации школы организовывать специализированные курсы для детей-мигрантов учителям рекомендуется использовать все возможности внутриклассной работы: фронтальной, групповой, работы в парах, выборочной проверки.

В ходе фронтального опроса учитель русского языка формулирует вопросы и задания так, чтобы они были понятны и доступны каждому. Организация учебного диалога, включение учащихся в неформальное общение основан на деятельностной методике обучения. Активным методическим приёмом является коллективный опрос, предполагающий работу

в парах и в группах. Парная работа школьников подразумевает организацию речевой практики и поддержание коммуникативного пространства: а) составление диалога по заданной речевой ситуации; б) сжатый и развёрнутый пересказ прочитанного текста; в) составление вопросов по содержанию текста. Выборочный опрос («работа по цепочке») применяется: при отработке техники чтения; при закреплении знаний грамматических форм и структур со зрительной опорой и без неё; при составлении рассказов по сюжетам и ситуационным картинкам; при составлении пересказов разных видов. Тот факт, что перечисленные методические приёмы по развитию разных видов речевой деятельности свойственны курсам изучения иностранных языков, расширяет возможности учителей-словесников. Даже не обладая обширными знаниями из области методики преподавания иностранного языка, компетентный педагог признаёт принципиальную разницу в подходах в преподавании родного и неродного языков. Ещё в начале XX в. Л.С. Выготский писал: «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путём, прямо противоположным тому, которым идёт развитие родного языка. <...> Ребёнок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности» [3, с. 418]. Иными словами, изучая родной язык, дети опираются на уже сложившуюся речевую компетенцию; они осваивают язык как систему в процессе анализа основных единиц языка (слова, словосочетания, предложения, текста). Формирование речевой компетенции в этом случае происходит за счёт функциональных

разновидностей языка. Здесь работает принцип от общего к частному. В процессе изучения неродного языка действует обратный принцип: от частного к общему. Речевая компетенция детей-инофонов происходит посредством освоения грамматических моделей русского языка.

Обобщая представленные педагогические приёмы адаптации младших школьников, мы особенно подчеркнём ключевые, на наш взгляд, понятия: осознанность и намеренность (озвученные в словах Л.С. Выготского). Мы убеждены, что форма, содержание образовательного процесса на уроке русского языка должны соответствовать реальным коммуникативным задачам и потребностям учеников среднего звена.

В 5–7 классах школы, несмотря на все значимые качественные перестройки в сознании и мышлении детей, объём преподаваемого ученикам материала дозируется и ограничивается, чтобы не спровоцировать эмоционально-психическое перенапряжение подростков. Целесообразно, к примеру, употреблять понятия «часть слова» и «слово», вместо «морфема» и «лексема» и т. п., тем самым упреждая непонимание учениками сложного для них лингвистического материала. В условиях полиэтнического класса на протяжении занятия полезно сохранять его динамику, поддерживать ученический интерес и интенсивность аудиторной работы. На помощь учителям полиэтнических классов зачастую приходит использование соматических ощущений детей при объяснении им значения некоторых слов и лингвистических структур. К примеру: разъясняя значение слова «позёмка»,

достаточно обратить взгляд детей на улицу и, комментируя, предложить им понаблюдать его; при объяснении значения приставки «от-» (в таких глаголах как «отрезать», «отойти»), предложим детям развести ладони из сведённого положения, чтобы зафиксировать в сознании понятие через производимое действие. Развивая тему задействия соматических ощущений учеников, отметим пользу картинно-ситуативных словарей для иностранцев. Хорошим примером может служить словарь с ситуативными картинками под редакцией Ю.В. Ванникова и А.Н. Щукина [2]. Словари подобного типа особенно незаменимы на уроках русского языка на начальном этапе его изучения.

Известно, что при изучении второго и последующего языков в сознании учащихся возникает такое явление, как интерференция, при котором изучаемые явления рассматриваются через призму родного языка. Первыми об этом в отечественной науке писали психолог Л.С. Выготский и лингвист Л.В. Щерба. Это отражается, в первую очередь, на фонологической и лексической сторонах. В связи с этим методисты настаивают на необходимости особой методики, учитывающей специфику разносистемных языков, носителями которых являются учащиеся других национальностей. При работе с нерусскими учащимися очень важно выработать у них навыки восприятия и корректного воспроизведения звуков, звукосочетаний в целях предотвращения проникновения интерферентных ошибок. Несомненно, учителю русского языка нужно обладать образцовым произношением, подражая которому, ученики будут по-

стигать нормы орфоэпии нового для них языка [9, с. 323–324].

Особое место в школьном курсе русского языка отводится тексту. Работа с текстом как фрагментом связной речи позволяет вывести ученика на уровень общения на изучаемом языке более органично и последовательно, чем работа по освоению его теоретических основ. Практическим результатом работы с текстовым материалом должно быть формирование «чувства языка», понимание связи формы и содержания. На уроке русского языка в полиэтничном классе тексты национально-культурного, социального, этнического содержания раскрывают функции лингвистических явлений. Рекомендуются традиционные текстоведческие задания и комплексный анализ текста, подразумевающий развитие лингвострановедческих и лингвокультурологических представлений учеников.

Подводя итог психолого-педагогической характеристике детей-мигрантов 5–7 класса, кратко перечислим ключевые, на наш взгляд, проблемы младших подростков:

1) слабое знание русского языка создаёт языковой барьер, степень выраженности которого определяется как уровнем владения русским языком, так и индивидуально-психологическими особенностями личности ребёнка;

2) ближайшее окружение не всегда способно предоставить образец грамотной речи на русском языке, что замедляет процесс освоения детьми языка;

3) недостаточное владение русским языком вызывает большие сложности в изучении всех остальных дисциплин школьного курса;

4) неуверенность в себе, сниженная самооценка собственной учебной деятельности, отчуждённость (в сравнении с русскоязычными детьми);

5) ослабленный познавательный интерес и мотивация к учению в традиционных условиях российской школы при совместном обучении с русскоязычными детьми, что является причиной низкой успеваемости.

В заключение отметим, что для обеспечения равных возможностей в обучении русскоязычных и нерусских детей младшего подросткового возраста необходимо, прежде всего, учитывать в комплексе психолого-педагогическую характеристику указанного возрастного периода и широкий спектр специфичных трудностей детей-мигрантов, поступающих на обучение в российскую школу. Успешная языковая адаптация подростков-инофонов возможна при грамотном подходе к созданию учебных программ по русскому языку, в соответствии с которыми наполнение каждого урока призвано отражать реальную коммуникативную практику нерусских учеников в школе и за её пределами (принцип коммуникативности), а объём и содержание учебно-языкового материала должно определяться речевой деятельностью конкретного занятия (принцип сознательности). Таким образом, мы делаем вывод, что сознательно-коммуникативный подход – это путь, который способен «примирить» в меняющейся российской школе, с одной стороны, увеличивающийся приток детей, слабо владеющих русским языком, и требование овладения ими языком на уровне, не уступающем носителям языка – с другой.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ачасова Л.Ю. Специфика толерантного взаимодействия субъектов образовательного пространства в условиях школы // Педагогическое образование и наука. 2011. № 5. С. 38–40.
2. Ванников Ю.В., Шукин А.Н. Русский язык для иностранцев: картинно-ситуативный словарь русского языка: пособие для изучения русского языка как иностранного: более 2000 слов : ок. 3000 ил. / под ред. А.Н. Шукина. 2-е изд., испр. и доп. М., 2008. 394 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. М. 2005. 512 с.
4. Данилова М.В. Этническая идентичность личности учащегося-мигранта в условиях образовательной системы России // Знание. Понимание. Умение. М., 2008. № 2. С. 60–64.
5. Русский язык в полиэтнических классах / под общ. ред. М.Б. Багге. СПб., 2008. 48 с.
6. Маркина Н.А. Прогнозирование трудностей на уроке русского языка в полиэтническом классе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 4. С. 95–98.
7. Моисеева В.С. Воспитание у школьников Санкт-Петербурга толерантного отношения к детям других национальностей // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). СПб., 2012. № 3. С. 60–63.
8. Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С. Психологическая основа формирования учебных навыков школьников [Электронный ресурс]: Учеб. пособие. М., 2014. 92 с. Электронно-библиотечная система «Университетская библиотека онлайн». URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=226150&sr=1> (дата обращения: 05.06.14).
9. Теория и практика обучения русскому языку: Учеб. пособие / Е.В. Архипова и др.; под ред. Р.Б. Сабатковца. 3-е изд., стер. М., 2008. 336 с.

УДК 378.6.016:81

Герасименко Т.Л.¹, Ковальчук С.В.¹, Мохова О.Л.²¹*Московский государственный институт экономики,
статистики и информатики (МЭСИ)*²*Московский финансово-промышленный университет «Синергия»*

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме обучения иностранному языку в неязыковом вузе. В условиях современной информационно образовательной среды авторы обосновывают актуальность дифференцированного обучения, имеющего дополнительные возможности в аспекте самостоятельной работы студентов. Особое внимание в связи с этим уделяется использованию современных ИКТ в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Статья имеет несомненный практический интерес для преподавателей иностранного языка, включает примеры заданий для самостоятельной работы студентов с использованием интернет-ресурсов.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, самостоятельная работа, информационно-образовательная среда, электронное обучение, информационные технологии, дистанционное обучение.

T. Gerasimenko¹, S. Kovalchuk¹, O. Mokhova²¹*Moscow State University of Economics, Statistics
and Informatics (MESI)*²*Moscow University of Industry and Finance "Synergy"*

DIFFERENTIATED APPROACH OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES IN TERMS OF MODERN INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. This article is devoted to the problem of foreign language teaching in non-linguistic universities. In terms of modern information and educational environment, the authors show the relevance of differentiated approach to teaching, which has additional opportunities in the aspect of students' independent work. Special attention in this regard is paid to the use of modern ICT in the process of foreign language teaching at non-linguistic universities. The article has obvious practical interest to foreign language teachers, includes examples of tasks for students' independent work with the use of the Internet resources.

Key words: differentiated approach, independent work, information-educational environment, e-learning, information technology, distance learning.

Практика показывает, что посту-

пающие в неязыковой вуз имеют, как правило, разный уровень подготовки по иностранному языку (ИЯ). В этих

© Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В., Мохова О.Л., 2015.

условиях классический, недифференцированный подход к обучению ИЯ представляется недостаточно эффективным. Направленность на выравнивание подготовки студентов, достижение определенного общего уровня владения ИЯ не позволяет в полной мере реализовать личностный потенциал каждого, обеспечить возможности индивидуального развития, актуализировать личные способности студента [5]. Особую актуальность приобретает проблема дифференцированного обучения иностранному языку.

Понятие «дифференцированное обучение» традиционно связывается с возможностью учитывать особенности учащихся при организации учебного процесса с тем, чтобы максимально реализовать потенциал каждого за счет вариативности содержания и методов обучения. Дополнительная возможность дифференцированного обучения складывается применительно к самостоятельной работе студента.

Эффективное владение иностранным языком предполагает прежде всего умение самостоятельно работать над изучением языка, поддерживать и постоянно пополнять свои знания, совершенствовать умения, развивать коммуникативную и информационную культуру. В связи с этим самостоятельная учебная деятельность учащегося как основа продуктивного языкового образования становится важнейшим компонентом [4, с. 7].

Особенностью современного учебного процесса в вузе является значительный объем индивидуальной самостоятельной работы студента, возможности которой сегодня расширены, в том числе за счет использова-

ния современной информационно-образовательной среды.

По аналогии с информатизацией общества можно вести речь о виртуализации профессиональной коммуникации в пространстве Интернета, система обучения студентов неязыкового вуза профессиональному межкультурному общению должна быть ориентирована на компьютерную/электронную/виртуальную среду межкультурной коммуникации специалистов [3, с. 51].

В законе «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу 1 сентября 2013 г., впервые на государственном уровне закреплены понятия электронного образования и дистанционных образовательных технологий [8, с. 2]. По мнению профессионалов, это кардинальным образом изменит ситуацию в системе высшего образования в нашей стране.

Педагоги во всех странах мира все лучше осознают преимущества, которое дает умелое использование современных ИКТ в сфере образования. ИКТ помогают решать следующие проблемы: совершенствование процессов обучения, повышение образовательных результатов и мотивации, общение в сети и выполнение совместных проектов, совершенствование организации и управления образовательным процессом. И это неудивительно, так как возможности, которые ИКТ предоставляют для развития инновационной экономики и современного общества, стали доступны и для образования [7].

Участие России в Болонском процессе невозможно без изменения структуры и качества преподавания, что тесно связано с необходимостью

использования новейших информационных технологий. В этих условиях требования к обучению иностранным языкам возрастают многократно. «Успешному достижению поставленной цели способствуют возможности, которые сегодня предоставляют информационные технологии. Именно они позволяют создать аутентичную коммуникативную среду, столь необходимую для эффективного изучения иностранного языка, и поддерживать её в течение длительного промежутка времени» [2, с. 61].

Следует обратить внимание на особенности обучения иностранному языку в неязыковом вузе, где иностранный язык из «общеобразовательного» предмета превращается в дисциплину, принимающую активное участие в формировании профессиональной компетенции будущего специалиста. В глобальной сети Интернет существует огромное количество информации по различным специальностям на иностранных языках, и больше всего на английском. Это статьи, доклады, рефераты, презентации, видео- и аудиозаписи. Первостепенная задача преподавателей в данных условиях – научить студентов работать с этим материалом, а затем грамотно применить его в будущей профессии.

Включение дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и электронного обучения (e-learning) в учебный процесс дает возможность конструктивного сочетания разных форм получения высшего образования. Утвердившиеся в России термины «дистанционное обучение» (distance learning) и «дистанционные образовательные технологии» вошли во многие нормативные документы. Благодаря

использованию e-learning сегодня не имеет значения, где находятся преподаватель и студент, различия в расстояниях стираются. Концепции Болонского процесса и «электронной Болоньи» (eBologna) – достижение взаимного глобального понимания и признания на основе согласования применения инструментов e-learning – распространяются практически одновременно в странах Западной Европы [6, с. 9].

Российским примером такого вуза является Московская финансово-промышленная академия (МФПА) «Синергия», реализующая принципы смешанного обучения (blended learning) во всех формах обучения.

Опыт работы показывает, что включение различных электронных источников и средств вызывает интерес у студентов, повышает их мотивацию к учебе. Однако следует отметить, что их применение в учебном процессе различное: от полного дистанционного обучения до частичного использования на лекциях и семинарах.

Например, в условиях дистанционного обучения доля самостоятельной работы студента увеличивается. Студенты, занимающиеся дистанционно, получают материал лекций, учебники в электронном формате и задание, которое необходимо выполнить в качестве итогового контроля. Данная форма обучения требует от студентов разработки собственного графика работы над дисциплиной (изучение теоретического материала, выполнение практических заданий), а также выбора средств и источников для выполнения творческого задания. В качестве примера можно привести задание для студентов специальности «Реклама и связи с общественностью»: провести

анализ существующих электронных площадок для размещения рекламы на англоязычных сайтах и дать им свою оценку.

Целесообразно применять электронные ресурсы при работе со студентами очного отделения. Например, при изучении темы «Бренды» (Brands) со студентами факультета «Мировой экономики» предлагается в качестве профессионально ориентированного проекта найти в Интернете информацию об известной компании (месторасположение, количество филиалов, работников, объем продукции, прибыли) и представить в качестве презентации. Более сложным заданием является сравнение информации о 2–3 крупных известных компаниях в одной области.

И в первом, и во втором примере задача преподавателя оказывать помощь – давать различные электронные адреса, сайты, названия пособий для поиска необходимой информации. На данном этапе целесообразно проконсультироваться с коллегами специализированных кафедр при создании подобной ресурсной базы. Следует предложить студентам самостоятельно создать свой банк интернет-адресов и ссылок, так как именно сами студенты определяют важность, значимость, достоверность информации, размещенной на определенных сайтах и предлагаемой в различных пособиях. Именно будущие специалисты в состоянии оценить достоинство и необходимость определенной информации.

Использование интернет-технологий в учебном процессе позволяет студентам включиться в профессиональную среду, находясь в учебной аудитории, через самостоятельный

поиск профессионально-значимых интернет-ресурсов и сознательное использование интерактивных интернет-сервисов. В процессе обучения ИЯ преподаватель только задает вектор профессионально-направленному обучению, ориентирует учащихся в области применения для определённого направления подготовки интернет-ресурсов, а студенты осуществляют саморегулируемое изучение ИЯ [1, с. 12].

Условия современной образовательной среды предоставляют студентам возможность выработать свою образовательную индивидуальную траекторию.

Таким образом, дифференцированный подход с использованием возможностей современной образовательной среды позволяет создать условия для индивидуального развития студента и двигаться вперед по созданной индивидуальной образовательной траектории.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Базанова Е.М. Методика обучения профессиональному иноязычному общению с применением интернет-технологий (магистратура, неязыковой вуз): автореф. дисс. ...канд. пед. наук. М., 2014. 28 с.
2. Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В., Мохова О.Л. Возможности и перспективы использования m-learning (мобильного обучения) в процессе изучения иностранного языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 1. С. 61–64.
3. Евдокимова М.Г. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе как система // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 12 (672). С. 49–58.

4. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: Продуктивные образовательные технологии. М., 2010. 192 с.
5. Михайлова М.С. Обучение иностранному языку как фактор создания креативной среды развития студентов факультетов дизайна и рекламы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 64–68.
6. Рубин Ю.Б. Стандартизация образовательных программ на «Болонском пути» // Прикладная информатика. 2006. № 4. С. 9.
7. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>. (дата обращения: 05. 10. 2014).
8. Федеральный закон от 29. 12. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – Федеральный выпуск. 2012. № 5976, 31 декабря.

УДК 159.9

Глотова Г.А.¹, Глебова М.О.²¹Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова²Московский государственный академический художественный институт им. В.И. Сурикова

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПОСТРОЕНИЯ КОМПОЗИЦИИ В ИКОНОПИСИ

Аннотация. С возрождением церковного искусства вновь стала востребованной профессия иконописца, предполагающая создание специальных программ и методик обучения иконописи. В статье рассматривается разработанная авторами программа курса «Композиция в иконописи», в основу которой положен диалектико-логический подход, и дана характеристика пяти блоков данной программы. В соответствии с программой обучение идет от общих правил построения композиций к законам композиции в иконописи. Методика обучения создана на основе интеграции деятельностной теории учения с компетентностным и личностно ориентированным подходами.

Ключевые слова: изобразительное искусство, композиция, иконопись, обучающая программа, деятельностная теория учения.

G. Glotova¹, M. Glebova²¹Lomonosov Moscow State University²Surikov Moscow State Academic Art Institute

FORMATION OF COMPOSITION CREATION SKILLS IN ICONOGRAPHY

Abstract. With revival of church art there was demanded again the icon painter's profession that assumes creation of special programs and techniques of training of an iconography. Dialectic-logical approach is taken as a basis when developing the contents of the training program and the characteristic of five blocks of the program is given. According to the program students learn the graphic means and rules of creation of compositions concerning any graphic activity accustom at first and then is considered how the general laws of composition refract in an iconography. The technique of training is constructed on the basis of integration of the activity theory of learning with competence-based and personal focused approaches

Key words: fine arts, composition, iconography, training program, activity theory of learning.

Обучение студентов в художественных вузах предполагает освоение различных визуальных искусств, а это требует разработки соответствующих методик обучения и воспитания средствами изобразительного искусства [4; 8]. Особое место среди визуальных искусств занимает иконопись. В связи с

возрождением на современном этапе церковного искусства по всей стране строятся православные храмы, открываются иконописные школы и отделения в художественных вузах, что привело к возрождению старой профессии – иконописца. Для студентов, обучающихся иконописному искусству, нами разработана программа, сочетающая

теорию композиции с принципами построения композиций, свойственными только для иконописи.

При разработке программы курса «Композиция в иконописи» использован диалектико-логический подход, лежащий в основе теории развивающего обучения [3; 5]. Программа включает пять блоков (модулей), отражающих уровни восхождения от абстрактного к конкретному при овладении знаниями и умениями по данному курсу [2].

Первый блок – базовый или пропедевтический, где выделяется генетическая «клеточка» изучаемой предметной области, а также в логике восхождения от абстрактного к конкретному осваиваются базовые понятия и умения.

Как пишет Э.В. Ильенков, выделение генетической клеточки связано с нахождением в рассматриваемой предметной области особенного, равного всеобщему [5, с. 272–278]. Поскольку исходное всеобщее отношение любого изобразительного объекта – это отношение «знак – значение», то в предметной области «композиция в изобразительном искусстве» реальной особенной формой, в которой это всеобщее отношение предстает в своей генетически исходной, простейшей форме, является «изобразительная плоскость» (холст, бумага, дерево) как основа для воплощения некоторой идеи (замысла, могущего быть бесконечно разнообразным). «Изобразительная плоскость» – знак, «замысел» – значение. Изобразительная плоскость – это не абстрактная математическая плоскость, а реальная поверхность, имеющая разные чувственно воспринимаемые свойства (гладкая, шероховатая, однотонная и т. д.). Листок бумаги уже есть компо-

зиция, а несколько цветных листков – тем более (например, в тесте М. Люшера как знак эмоционального состояния [7]). Поэтому задания, где с помощью цветных кусочков бумаги нужно обозначить какие-то объекты (лес, зиму, хорошее настроение и т. д.), понятны и взрослым, и детям.

От изобразительной плоскости восхождение к конкретному может идти по двум линиям: а) по линии изменения самой изобразительной плоскости (например, соединение в простейшей композиции двух, а затем более разных плоскостей, отличающихся по цвету, размеру или фактуре); б) по линии появления на изобразительной плоскости каких-либо новых элементов (например, *точки* – не математической, а «изобразительной», имеющей размер, цвет, фактуру и др.).

На этом этапе восхождения вводится целый ряд понятий, связанных с композицией («цвет», «размер», «форма», «фактура», «контраст», «фокальная точка», «центр композиции», «доминанта» и др.).

В дальнейшем восхождение принимает вид сети: расходящиеся в «разные стороны» варианты знаков объединяются, давая начало новым их разновидностям. Так, изобразительный знак «пятно на изобразительной плоскости» может быть получен либо помещая маленькую цветную плоскость на большую плоскость другого цвета (отсюда выход в аппликацию), либо путем изменения размера точки и превращения ее в пятно. Увеличение числа точек без увеличения их размера позволяет получить композицию «изобразительная плоскость с двумя (и более) точками», располагающимися друг с другом. На соединении двух линий восхожде-

ния, ведущих, с одной стороны, к пятну, а с другой стороны, к множеству точек, получается новая разновидность композиции – «изобразительная плоскость с множеством пятен».

Дальше, осуществляя восхождение, можно – также двумя путями – выйти к *линии*, двигаясь как от пятна (контур пятна – линия), так и от множества точек, соприкасающихся друг с другом. Линия – это одно из наиболее старых и важных изобразительных средств, характеризующихся множеством свойств (длиной, шириной, формой, цветом, характером нанесения и др.). Двигаясь от линии с одной стороны и пятна с другой стороны, можно получить многообразие *форм* (фигур). Если точка, линия, пятно – это формы (фигуры) в широком смысле, то треугольник, квадрат, круг и др. – это формы пятна или формы замкнутой линии, т. е. формы (фигуры) в узком смысле слова.

Второй блок – блок освоения знаний и умений, связанных с использованием изобразительных средств создания художественного образа, композиции, имеющих отношение к любой изобразительной деятельности. Внутри данного блока более глубоким содержанием наполняются понятия первого блока, такие как плоскость, форма, цвет, фактура, размер и др., а также вводится целый ряд более сложных понятий – светотень, цветотень, колорит, контраст, нюанс, ритм, метр, масштаб, пропорции, перспектива и др. Описываются виды перспективы и типы колорита.

Третий блок – формирование понятия о композиции как системе правил и закономерностей, средств и приемов расположения частей произведения,

их связи в единое целое, относящихся к любой изобразительной деятельности, и умений построения композиций. Рассматривается ряд законов визуального восприятия, сопоставляются подходы различных авторов к описанию законов композиции. Дается развернутая характеристика ряда *законов* композиции (гармоничная цельность, равновесие, единство и соподчинение, ритм); *средств* гармонизации композиций (фактура, колорит, гамма, контраст, акцент, нюанс, тождество, пропорции, масштаб, модуль); *приемов* создания композиций (стилизация, трансформация, комбинаторика, симметрия и асимметрия). Анализируются виды композиций (фронтальная, объемная, глубинно-пространственная) и их сочетания, типы цветовой композиции (монохрония, полярная, трехцветная, многоцветная). Приводится триада главных изобразительных средств, достаточная для создания полноценной композиции: точка (пятно), линия, светотень. Раскрывается понятие о доминанте как композиционном центре и приемах ее организации, о фокальной точке, а также о центре и области интереса. Особое внимание уделяется критериям оценки художественной композиции, таким как органичность и общее единство (целостность) формы; соотношение гармонии и разнообразия; симметрия или асимметрия формы; динамичность или статичность; композиционный ритм; контрастность или однообразие; общекомпозиционный баланс, в том числе цветовой (колористический и светотеневой для ахроматической композиции); все виды пропорциональных отношений на картинной плоскости.

Четвертый блок – преломле-

ние общих законов композиции и средств гармонизации в иконописи и формирование соответствующих умений. Рассматриваются особенности построения иконописной композиции и основные отличия композиции в иконописи от объемной реалистической композиции: обратная перспектива; геометрическое построение пространства; особая иконописная пластика (пространство и изображение в иконе, система связей в иконе); особенности тональной композиции в иконописи (средний тон, дающий плоскостность; композиция светлых и темных пятен); особенности цветового колорита иконы (типы колорита, используемые в иконописной композиции; композиция ведущих цветов – красного (зеленого или синего)). Сопоставляются традиции построения композиции в разные периоды истории и в разных школах иконописи. Дается характеристика особенностей русской школы иконописи, древнерусской темперной живописи. Особо анализируется специфика используемой в иконописи обратной перспективы, где точка схода располагается не в глубине картинной плоскости, как в реалистическом изображении, а в предстоящем пред иконой человеке. Параллельные линии на иконе не сходятся, а наоборот, расширяются в пространстве иконы. Передний и задний планы в иконах имеют не перспективно-изобразительное, а смысловое значение. Для древнерусской школы иконописи характерна подчеркнутая условность изображения: изображается не столько сам предмет, сколько идея предмета. Композиция иконы всегда имеет четкую схему и часто состоит из одной или не-

скольких геометрических форм. Особое значение придается ритму цвета и форм.

Пятый блок – формирование умений построения сложных композиций в иконописи. Сложная композиция понимается как интеграция, объединение группы композиций. Построение композиции в русской житийной иконе. Житийная икона являет собой не одну композицию, а целый ансамбль композиций, объединенных в единое целое. Если иконостас считают единой композицией, то житийная икона по количеству и сложности композиционных сюжетов подобна иконостасу. Как и любая хорошая композиция, житийная икона построена по принципу гармонии и в ней проявляются главные законы композиции: единство и соподчинение. Чаще всего композиция житийной иконы строится на контрасте средника, где расположен главный сюжет или изображения одного или нескольких святых, и клейма, где раскрывается сюжет, изображенный в среднике. Обычно, если средник монументальный, сдержанный, то клейма цветные и дробные, и наоборот, если средник дробный, цветной, то клейма имеют сдержанное, почти монохромное решение с несложной ясно прочитываемой композиционной схемой монумента. Клейма как бы подчеркивают средник, выделяя его.

Пять вышеназванных блоков раскрывают содержание обучающей программы, которое должно быть освоено студентами в учебном процессе. Методика обучения опирается на интеграцию деятельностной теории учения с компетентностным и личностно ориентированным подходами.

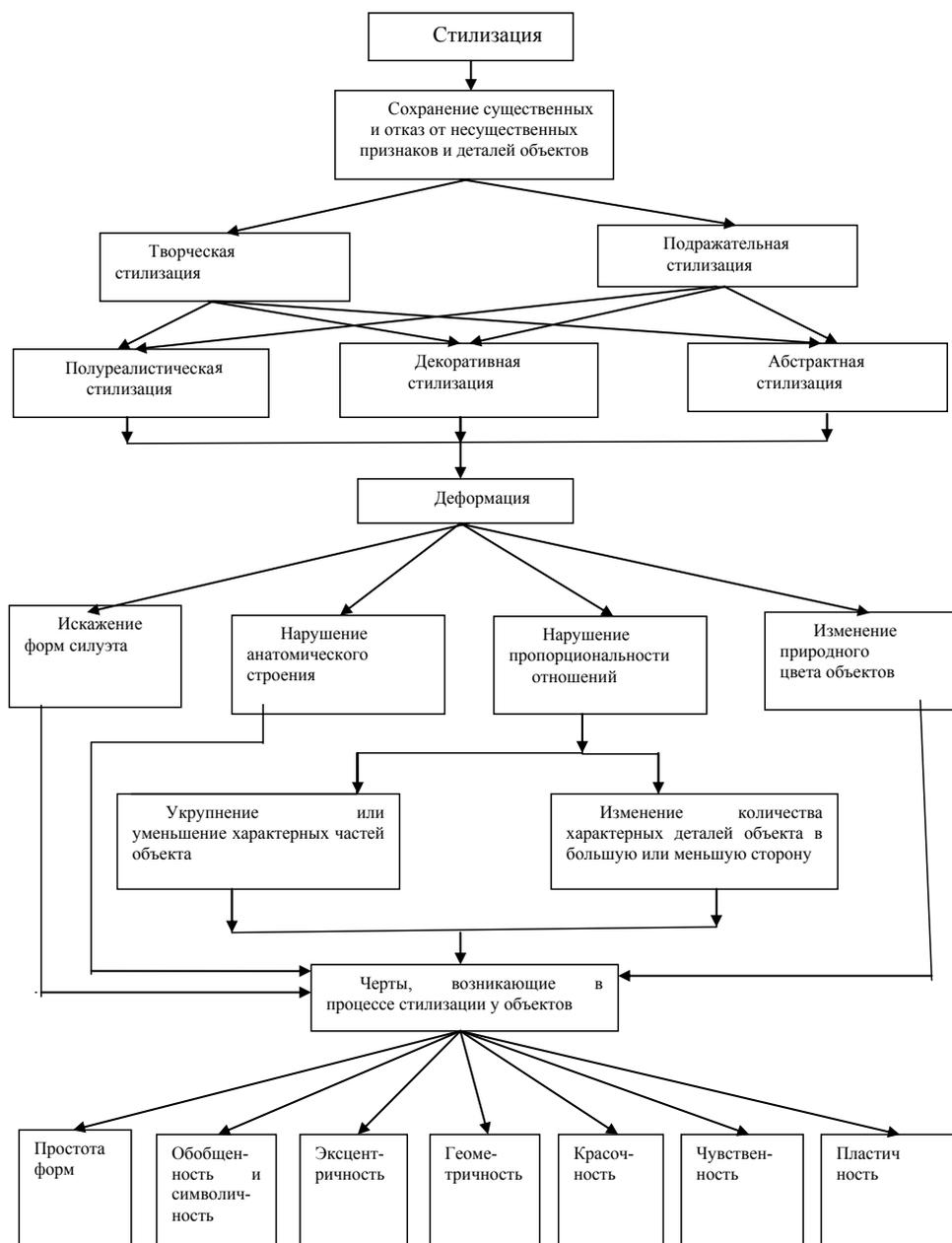


Рис. 1. «Оперативная схема» для формирования понятия «стилизация»

Применение деятельностной теории учения заключается в использовании разработанных в соответствии с её требованиями методических материалов (учебных карт, заданий для

отработки осваиваемых понятий и действий) [1; 9].

В качестве примера рассмотрим вариант методических материалов для формирования понятия «стилизация»

(прием, используемый при создании композиции) (см. схему на рис. 1). К схеме добавляется учебная карта с последовательностью операций, обеспе-

чивающая движение по ярусам схемы сверху вниз, которая дается для выполнения конкретного задания с использованием схемы (см. табл. 1).

Таблица 1

Учебная карта для формирования понятия «стилизация»

Учебная карта		
№	Алгоритм	Операции (и примеры выполнения)
1.	Указать, в чем суть приема стилизации.	Сформулировать ответ: В сохранении существенных и отказе от изображения несущественных признаков или деталей объекта.
2.	Принять решение о типе стилизации, который будет использован.	Сделать выбор и сформулировать ответ (например): Творческая стилизация или подражательная стилизация (в зависимости от выбора обучаемого).
3.	Принять решение о виде стилизации, который будет использован.	Сделать выбор и сформулировать ответ (например): Полуреалистическая стилизация (или другой вид).
4.	Указать, какие признаки и детали объекта предполагается сохранить как существенные для создания стилизованного изображения, а какие должны быть отброшены как несущественные.	Сделать выбор и сформулировать ответ: называются те и другие признаки и детали объекта.
5.	Указать, какие виды деформаций объекта будут использованы, а какие нет.	Сделать выбор и сформулировать ответ (например): Будет использоваться нарушение пропорциональности отношений и изменение природного цвета. Не будут использоваться искажение форм силуэта и нарушение анатомического строения.
6.	Указать, какие виды нарушения пропорциональности отношений будут использованы, а какие нет.	Сделать выбор и сформулировать ответ (например): Будет использоваться укрупнение и уменьшение характерных частей объекта. Не будет использоваться изменение количества характерных деталей объекта в большую или меньшую сторону.
7.	Указать, какими чертами предполагается наделить создаваемое стилизованное изображение.	Сделать выбор и сформулировать ответ (например): Простотой форм и красочностью.
8.	Создать стилизованное изображение объекта в соответствии с принятыми решениями.	Выполнить действие создания стилизованного изображения.
9.	Оценить свой результат в той же последовательности по 5-балльной системе	Удалось ли осуществить творческую стилизацию или получилась подражательная, является ли она полуреалистической и т. д.

Отметим, что для тех, кто уже освоил качественные навыки изобра-

зительной деятельности, например, в художественной школе или училище,

материал первых трех блоков может излагаться в традиционной форме краткого обзора.

Применение компетентного подхода [6; 10] в методике обучения предполагает выделение компетенций, которые должны сформироваться у студентов в процессе изучения дисциплины «Композиция в иконописи». При этом реализация компетентного подхода опирается на индивидуальный подход, что требует учета таких индивидуальных особенностей студентов, как уровень знаний и навыков, способности к изобразительной деятельности, мотивация, особенности саморегуляции и др. Индивидуальные различия могут проявляться, как показали наши пилотажные исследования, даже при интерпретации таких простейших изобразительных композиций, относящихся к первому базовому блоку, как одно или два пятна на изобразительной плоскости. Эти композиции предлагалось соотносить с перечнями понятий, выражающих различные состояния и свойства человека, эмоционально насыщенные ситуации и действия, особенности взаимоотношений и взаимодействия между людьми. Испытуемые могли сделать столько соотношений композиций с понятиями, сколько считали нужным. Время выполнения заданий не ограничивалось.

Сначала применялся набор из 20 композиций, где на каждом из листов разного цвета (140 мм x 100 мм) был нарисован в разных местах один цветной кружок (от 6 до 28 мм в диаметре). Предлагался также перечень из 26 понятий. Число соотношений, полученных для композиций «одно пятно на изобразительной плоскости», варьи-

ровало от 10 до 26. При этом бросаются в глаза значительные индивидуальные различия. Например, понятие «радость» ассоциировалось у разных испытуемых со следующими композициями из предложенного набора:

Испытуемый (далее – исп.) Д.Б. «Радость» – *«лимонно-желтый довольно насыщенный фон и слева почти по средней линии ярко-розовый кружок (9 мм в диаметре)»*; этим же знаком Д.Б. было отмечено еще одно понятие – «благость».

Исп. Р.В. «Радость» – *«бледно-желтый фон и в центре чуть выше средней линии голубовато-серый кружок (25 мм в диаметре)»*.

Исп. Э.Г. «Радость» – *«темно-малиновый фон и справа над средней линией кружок красно-оранжевого цвета (28 мм в диаметре)»*.

В то же время некоторые испытуемые для понятия «радость» не подбирали вообще никакой композиции.

А теперь, наоборот, посмотрим, с какими понятиями у разных испытуемых ассоциируется одна и та же композиция, такая как *«ярко-красный фон и справа почти по средней линии светло-желтый кружок (11 мм в диаметре)»*, которая исп. Я.В. также была соотносена с понятием «радость»:

Исп. Л.Б. эту композицию соотносит с *«тревогой»*; исп. Р.О. – с *«экспрессией»*; исп. Д.Б. – с *«экспрессией»* и *«скандалом»*; исп. Э.Г. – с *«падением»*; исп. Р.В. – с *«напряжением»*, т. е. одна и та же композиция кем-то воспринимается как радость, а кем-то – как тревога или скандал.

Столь же разнообразны интерпретации, например, композиции *«темно-малиновый фон и сверху в центре прямо под верхним краем фона кружок*

болотно-зеленого цвета (12 мм в диаметре)»:

Исп. Я.В. эту композицию соотносит с «беспокойством»; исп. Л.Б. – с «депрессией»; исп. Р.В. – с «заинтересованностью»; исп. Р.О. – с «заинтересованностью» и «неопределенностью»; исп. Э.Г. – с «восторгом», т. е. разброс от восторга до депрессии.

В пилотажном исследовании использовался также набор из 21 композиции, где на листах разного цвета (140 мм x 100 мм) располагались в разных местах два цветных кружка (от 5 до 37 мм в диаметре). Предлагался перечень из 43 понятий. Число соотнесений, полученных для композиций «два пятна на изобразительной плоскости», варьировало от 10 до 43.

Возьмем для примера понятие «дружба» и посмотрим, с какими композициями из предложенного набора оно ассоциировалось у разных испытуемых:

Исп. Э.Г. «Дружба» – *«лимонно-желтый довольно насыщенный фон и слева вдоль центральной горизонтали, соприкасаясь друг с другом, располагаются два пятна бледно-голубого цвета (левое 26 мм в диаметре, правое – 37 мм)».*

Исп. Р.О. и исп. Я.В. «Дружба» – *«ярко-красный фон и вблизи центральной вертикали в нижней трети изобразительной плоскости два кружка на расстоянии 0,5 мм, левый белый (17 мм в диаметре), правый черный (17 мм в диаметре)».*

Исп. Л.Б. «Дружба» – *«ярко-оранжевый фон и вдоль центральной горизонтали два зеленых кружка диаметром по 20 мм, расположенные на расстоянии 58 мм друг от друга».*

Теперь посмотрим, с какими понятиями у разных испытуемых ассоции-

руется такая композиция, как *«зеленый фон и вдоль центральной горизонтали со смещением вправо относительно центральной вертикали два красно-желтых кружка, левый 28 мм в диаметре, правый 25 мм в диаметре, расположенные на расстоянии 4 мм друг от друга»*, которая исп. Д.Б. была соотнесена как с понятием «дружба», так еще и с понятиями «общение», «забота», «сообщество», «интеграция», «коммуникативность»:

Исп. Р.О. данную композицию соотносит с «расположением»; исп. Я.В. – со «встречей»; исп. Э.Г. – с «манипуляцией»; исп. Л.Б. – с «конфликтом»; исп. Р.В. – с «терроризмом». Как видим, разброс индивидуальных интерпретаций очень широкий – от дружбы и заботы до конфликта и терроризма.

Не менее разнообразны интерпретации, например, композиции *«ярко-желтый фон и справа на центральной горизонтали в 4-х мм от правого края кружок черного цвета диаметром 30 мм, второй черный кружок диаметром 7 мм располагается слева ближе к левому нижнему углу на расстоянии 93-х мм от большого кружка»:*

Исп. Р.О. и исп. Р.В. эту композицию соотнесли с «приближением»; исп. Л.Б. – с «погоней»; исп. Э.Г. – с «ложью»; исп. Я.В. – с «ненавистью»; исп. Д.Б. – с «увлечением», «расставанием», «изменой», «предательством». Снова значительный разброс индивидуальных интерпретаций – от приближения до измены и предательства.

Результаты пилотажного исследования показывают, во-первых, что простейшие композиции первого блока обучающей программы легко обретают значения, т. е. связываются людьми с различными состояни-

ями человека, его свойствами, действиями и др., становясь их знаками; во-вторых, имеет место большая индивидуальная вариативность при интерпретации простейших композиций. Отсюда следуют важные выводы, касающиеся собственно иконописи. Русская православная икона имеет свой особый язык изобразительных средств, в том числе особый цветовой язык. Освоение языка русской иконы является важной задачей при обучении иконописцев. Ситуация здесь очень похожа на освоение ребенком родного языка: первые сугубо индивидуальные слова ребенка должны заместиться словами естественного языка, сложившегося в истории и культуре конкретного народа. Так и индивидуальный язык интерпретации цветовой композиции в процессе обучения должен смениться на цветовой язык иконы, используя который выпускник в дальнейшем будет создавать новые иконографии.

Применение лично ориентированного подхода [10] в методике обучения предполагает организацию взаимодействий между студентами и их взаимодействий с педагогом. При анализе домашних творческих заданий каждому из студентов поочередно предлагалось разместить на мольберте серию своих набросков. Затем несколько студентов, выходя к мольберту, излагали свое видение замысла работы, выполненной сокурсником, анализировали использованные средства, говорили об общем впечатлении. Вслед за этим студент, работы которого анализировались, рассказывал, какой у него был замысел, какие изобразительные средства он использовал и почему, что, как ему кажется, полу-

чилось удачно, а что нет. Далее свой взгляд на созданную студентом композицию и использованные средства предлагал педагог, в том числе отмечая и то, какие соображения, высказанные студентами при обсуждении, представляются ему продуктивными.

В целом можно сказать, что построение содержания обучающей программы в логике восхождения от абстрактного к конкретному, а также использование деятельностной теории учения во взаимосвязи с компетентностным и лично ориентированным подходами позволяют более эффективно формировать у студентов умения, связанные с построением композиций в иконописи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. Учеб. пособие. 4-е изд. М., 2007. 400 с.
2. Глотова Г.А., Глебова, М.О. Разработка программы «Композиция в иконописи» с позиции деятельностной педагогики // Деятельностная педагогика и педагогическое образование (ДППО-2013). М., 2013. С. 35–37.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 2008. 613 с.
4. Дамаданова С.Р. Наследие изобразительного искусства в художественно-эстетическом воспитании учащейся молодежи // Педагогическое образование и наука. 2013. № 1. С. 146–149.
5. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Опыт истории и теории. 2-е изд. М., 1984. 320 с.
6. Климов С.Н. Воспитание в аспекте компетентностного подхода // Педагогическое образование и наука. 2013. № 3. С. 6–11.
7. Люшер М. Цветовой тест Люшера. М., 2005. 192 с.

8. Мирхасанов Р.Ф. Универсальная интегральная методика изучения формальной сферы визуальных искусств в обучении студентов художественных вузов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 2. С. 128–136.
9. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. 9-е изд. М., 2013. 288 с.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

УДК 37.016:620.22–057.875

Даутова О.Г., Галкина М.В., Е.М. Крючков
Московский государственный областной университет

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНО-ПЛАСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕРИАЛОВЕДЕНИЮ (ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КЕРАМИКА)

Аннотация. Занятия по материаловедению (художественная керамика) рассматриваются как действенное средство формирования образно-пластического мышления студентов. В статье раскрывается связь предметов художественного цикла с занятиями по материаловедению, обеспечивающая комплексный подход обучаемых к изучению художественно-технологических особенностей материалов керамики и их использованию как средств образного решения. Авторы предлагают критерии развития образно-пластического мышления в процессе занятий материаловедением, отражающие основные направления, по которым осуществляются методические установки, реализующие задачи развития образно-пластического мышления как компонента творческих способностей студентов. Основной проблемой авторы считают усиление роли народных традиций в профессиональной подготовке студентов.

Ключевые слова: материаловедение, художественная технология, производственное обучение, образно-пластическое мышление, творческие способности, критерии развития, народные традиции.

O. Dautova, M. Galkina, E. Kryuchkov
Moscow State Regional University

THE FORMATION OF THE SPECIFICS OF STUDENTS' FIGURATIVE THINKING AT THE LESSONS OF MATERIAL SCIENCE (CERAMICS)

Abstract. Lessons of Material Science (Ceramics) are considered as effective means of forming students' figurative thinking. This article discusses the relationship of subjects of art cycle with the lessons of Material Science which provide students' comprehensive approach to studying the artistic-technological features of ceramic materials, as well as their use as a means of creative work. The authors suggest some criteria for the development of figurative thinking at the lessons of Material Science. They reflect the main directions, according to which methodical aims are given. The aims are meant to implement the objectives of figurative thinking development as a component of students' creative abilities. The authors consider the main problem to be the reinforcement of folk traditions in professional training of students.

Key words: science, art, technology, industrial training, figurative thinking, creativity, criteria of development, folk traditions.

В подготовке художников-педагогов, специализирующихся в области декоративно-прикладного искусства,

© Даутова О.Г., Галкина М.В., 2015.

особое место занимает учебная дисциплина «Материаловедение, технология и производственное обучение». Изучение свойств материалов декоратив-

ного искусства, освоение на практике их художественно-технологических особенностей, а также творческое овладение техникой и технологией различных видов прикладного искусства необходимо рассматривать в едином процессе, обеспечивающем наиболее эффективные условия развития творческих способностей студентов.

Занятия по материаловедению являются частью общего процесса обучения, включающего дисциплины рисунка, композиции, проектирования, макетирования, художественной обработки материалов, и входят в комплексную систему подготовки педагога-художника в области декоративно-прикладного искусства. Общие темы заданий неразрывно связывают курс «Материаловедение» с предметом «Проектирование (Художественная керамика)», а также материаловедение опирается на такие дисциплины, как «Скульптура», «Основы композиции», «Технический рисунок», «Основы декоративно-прикладного искусства» и другие. Связь этих предметов с курсом материаловедения носит поэтапный характер, при котором каждый компонент в новой форме представляет единый изучаемый материал. Эта преемственность обеспечивается структурой и содержанием данного курса, системой решения художественно-творческих задач, формулировками, определениями понятий и т. п.

Устанавливается тесная взаимосвязь предметов, изучаемых будущим специалистом в области декоративно-прикладного искусства, и путем переноса знаний из одной области в другую обеспечивается комплексность формирования творческих способностей студентов.

Занятия по материаловедению не только способствуют достижению основной цели – закреплению и расширению знаний и навыков, полученных студентами на занятиях по специализированным дисциплинам, но и позволяют получить профессиональный опыт обработки материалов декоративно-прикладного искусства для воплощения авторского проекта в материале. Таким образом, занятия по материаловедению выступают эффективным способом развития художественно-образного мышления в процессе освоения конструкции, формообразования и декорирования различных предметов народного и декоративно-прикладного искусства. Творческий подход к созданию формы и декора основывается на знаниях, приобретенных при изучении предметов специального цикла, а также на восприятии и впечатлениях, полученных непосредственно от анализа предметов декоративного искусства, особенно предметов искусства народных промыслов. Как отмечал С.П. Ломов: «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы Московской области представляют собой мощный золотonosный родник художественной жизни России. Гжель, Абрамцево, Мытищи, Жостово, Федоскино, Богородское, Сергиев Посад – это районы, где издревле сложились своеобразные и самобытные традиции живописного языка народного искусства. Художественное творчество этого региона формировалось веками и дошло до наших дней не только в произведениях народного искусства, но и в живой памяти сегодня живущих мастеров и умельцев. Путь к общечеловеческой культуре лежит через национальные особенности в использовании прогрес-

сивных народных традиций в художественном образовании, эстетическом и нравственно-патриотическом воспитании подрастающих поколений» [4].

В рамках подготовки студентов, специализирующихся по художественной керамике, курс «Материаловедение, технология и производственное обучение» рассматривается не только как обучение методам воплощения замысла художника в процессе создания художественного произведения в керамике, но и опирается на знания технологии материалов. Поэтому на занятиях студенты получают сведения об основных керамических массах, их структуре и свойствах, овладевают основными методами, приёмами и способами работы с различными материалами, осваивают способы декорирования керамики.

Технологическая сторона процесса изготовления изделий декоративно-прикладного искусства изучается как с точки зрения производственных условий, так и условий творческих мастерских. В курсе рассматриваются составы и свойства основных групп сырьевых материалов для производства, способы изготовления изделий, их формообразование и декорирование, а также инструменты и основное оборудование, применяемое в производстве. Работа над изделием планируется по определенным этапам, которые могут контролироваться промежуточными просмотрами и зачетами:

1 этап: постановка задачи, анализ ситуации, исследовательская работа, разработка концепции;

2 этап: визуальная эскизная часть, поиск пластического решения. Решение вопросов формообразования, эргономики, функции;

3 этап: выполнение изделия в материале с последовательным выполнением всех технологических этапов формирования и декорирования.

Мы считаем, что «специальные навыки студента зачастую характеризуются как основа будущей профессиональной деятельности студента, что в принципе не совсем верно, если в процессе формирования этих навыков не лежит всеобъемлющий культурологический подход как основа эстетической направленности деятельности» [2, с. 177].

Специфика занятий по материаловедению, кроме изучения технологических аспектов, заключается в направленности на особый образный строй и язык декоративного искусства. В круг изучаемых вопросов наряду с технологическими приемами обработки материала и совершенствованием техники исполнения входят также форма, конструкция и композиционная система. Все эти компоненты позволяют выявить и почувствовать специфику языка декоративного искусства, которое в современном своем развитии синтезирует в себе выразительные средства живописи, графики, скульптуры, дизайна, создавая поистине безграничные возможности. Опыт учебно-творческой деятельности на занятиях по материаловедению способствует развитию у студентов чувствительности зрительного и тактильного анализатора, который обеспечивает восприятие конструктивных и декоративных свойств материалов, освоение формообразования, передачу пропорций, особенностей объемной и плоской формы, пространственных отношений, ритма, цвета, гармоничности тона в композиции [3, с. 96]. Таким образом, заня-

тия по материаловедению позволяют формировать определенную культуру восприятия и использования художественно-технологических свойств различных материалов керамики, способствующую сложению специфического вида художественно-образного мышления – образно-пластического, основанного на восприятии и различении свойств материалов (шамот, фарфор, фаянс, терракота и др.), диктующих в свою очередь характер образного решения декоративного произведения.

В понятие художественного мышления входит способность художника на первом этапе преобразовать творческую идею в конкретный художественный образ. На этапе воплощения художественного образа восприятие и различение свойств материала оказывает влияние на характер образной формы с учетом особенностей технологии обработки, пластических характеристик материала. Способность трансформировать образное мышление, подчинить его ход пластическим свойствам выбранного материала ставится как одна из важнейших задач на данном этапе. Развитие художественно-образного мышления как базового для развития образно-пластического, адекватное специфике творческих принципов образного выражения в декоративно-прикладном искусстве, является наряду с теоретическими и практическими знаниями и умениями в области художественного ремесла ведущим компонентом способностей к творчеству и важным условием методической подготовки педагога, способного организовать художественную деятельность учащихся, направленную на формирование и развитие их творческих способностей.

Выявить и проанализировать динамику развития образно-пластического мышления в процессе занятий материаловедением возможно с помощью разработки критериев оценки работ студентов. Отечественная научно-методическая школа художественно-педагогического образования обладает значительной базой концептуальных положений, изложенных в научных работах Г.В. Беды, Б.Г. Гагарина, Л.А. Ивахновой, В.С. Кузина, Н.Н. Ростовцева, А.Е. Терентьева, Л.Г. Медведева, С.П. Ломова, Е.В. Шорохова, А.С. Хворостова и др., которые согласно проблематике своих исследований обосновали и соответствующие критерии выявления уровня развития формируемых компонентов творческих способностей, что позволяет определить специфические критерии оценки образно-пластического мышления студентов. При этом следует учесть, что современность выдвигает к будущему специалисту требования готовности к инновационной деятельности, к интегрированию знаний. «Художественная деятельность является интегративной деятельностью», – указывает С.П. Ломов, отмечая органическое соединение различных видов человеческой деятельности в художественном творчестве [5, с. 160]. Уровень развития творческой личности будущего специалиста в современном образовательном процессе, на наш взгляд, отражает саморазвитие современного студента, выработку им своего уникального подхода к восприятию образовательных процессов, что можно выразить в следующих показателях:

- 1) качество восприятия обучения;
- 2) творческая активность и целеустремленность;

3) завершенность базовых знаний;
4) конкурентность результативной деятельности [2, с. 177].

В состав комплекса критериев оценки работ студентов следует включить проявление образного мышления, использование выразительных средств художественного языка искусства и перенос этих знаний в область профессиональных технологических навыков, творческую реализацию личного опыта в художественном процессе и в произведениях декоративного искусства, умение творчески воспринимать и анализировать художественные произведения, умение реализовать индивидуальные способности в конкретных видах художественно-творческой деятельности.

Структура художественного произведения, в частности специфика языка декоративного искусства, обуславливает особенности проявления восприятия и образно-пластического мышления, поэтому обучение анализу художественного произведения и выразительных средств художественной технологии декоративного искусства выступает как один из путей развития и формирования образно-пластического мышления. Творческая деятельность средствами художественной технологии керамики на занятиях материаловедением включает интеллектуальное и эмоциональное начало, а понятие декоративности объединяет в себе лаконичность, обобщенность, условную выразительность пластического решения (композиция, цвет, изобразительные элементы). Содержательный аспект созданных студентами творческих работ предполагает полноту реализации в учебно-творческом задании знаний, умений и

навыков, полученных в комплексном процессе подготовки, поиск содержательной формы, оригинальность творческого решения и привнесение элементов новизны. Подробное рассмотрение этих аспектов творческих работ студентов является наиболее доступным и объективным инструментом оценки степени сформированности образно-пластического мышления как показателя качества образования студентов, обучающихся по направлению «декоративно-прикладное искусство». Так, В.А. Беликов в своей монографии предлагает оценивать качество образования учащихся, используя следующий комплекс критериев и показателей:

- 1 уровень сформированности знаний;
- 2 уровень сформированности умений;
- 3 уровень сформированности познавательного интереса;
- 4 – здоровье [1, с. 284].

Таким образом, степень сформированности образно-пластического мышления студентов можно выявить с помощью критериев, созданных для оценки работ студентов кафедры народных художественных ремесел МГОУ на итоговых семестровых просмотрах:

- Аналитический подход к выбору средств художественного воплощения замысла в материале.
- Вариативность применения элементов пластического творчества.
- Активность подхода к выбору материала и его декоративных возможностей в соответствии со спецификой образных задач.
- Активность поиска новых выразительных возможностей материала,

конструирование собственных нетрадиционных приемов художественной технологии керамики.

– Качество исполнения керамических изделий.

– Эмоциональная насыщенность художественного образа произведения.

– Стремление к выбору и отражению неожиданных, оригинальных аспектов учебной темы, задания.

– Выявление и содержательное осмысление специфических декоративно-технологических особенностей материалов керамики.

– Наличие элементов стилизации (обобщение, абстрагирование, пластическая интерпретация) в художественном решении образа.

– Выразительность силуэта, пропорций, пластики.

– Гармония колористического решения.

Указанные критерии отражают основные направления, по которым осуществляются методические установки на занятиях по материаловедению (художественная керамика), реализующие задачи развития образно-пластического мышления как компонента творческих способностей студентов.

Обобщение опыта, накопленного отечественной школой художественной педагогики в области подготовки студентов на материале народного декоративно-прикладного искусства, позволяет утверждать, что использование образцов традиционных народных промыслов в процессе занятий материаловедением помогает учащимся усвоить пластически-выразительные особенности решения образов декоративного искусства, понять национальные особенности формы и содер-

жания декоративных произведений, а также отражает проблемы воспитания патриотизма и сохранения традиций родного края в различных формах образовательной, творческо-производственной деятельности и в сфере культуры. «В народном декоративно-прикладном искусстве с особой силой и наглядностью проявляется и материализуется сущность национальной народной художественной культуры», – указывает С.П. Ломов [4, с. 11]. На занятиях по материаловедению использование образцов народного искусства формирует культуру восприятия и различения свойств материалов, дает наглядный пример воплощения художественного образа и реализации основных законов формальной двухмерной композиции, а опыт создания пластических объемных форм в различных материалах следует рассматривать как действенное средство формирования образно-пластического мышления студентов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность. М., 2010. 340 с.
2. Галкина М.В., Михайлов Н.В. Профессиональные компетенции современного студента в области эстетической культуры // Вестник Московского государственного университета. Серия: Педагогика. 2011. № 1. С. 176–178.
3. Кузин В.С. Психология : Учебник для студентов средних специальных учебных заведений. М., 1999. 304 с.
4. Ломов С.П. Система оптимальной живописной подготовки учителей декоративно-прикладного искусства и народных промыслов : дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 380 с.
5. Ломов С.П., Аманжолов С.А. Методология художественного образования : Учеб. пособие. М., 2011. 188 с.

УДК 372.857

Корягин Д.А.*Московский государственный областной университет***НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ
МЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ**

Аннотация. В статье рассмотрены результаты (полученные в ходе экспериментальной проверки в 6-х и 8-х классах средней общеобразовательной школы) применения разработанной автором методической модели формирования регулятивных универсальных учебных действий в процессе обучения биологии. Приведены стадии внедрения модели на уроках биологии. Выделены шесть этапов работы учащихся с использованием модели и критерии балльной оценки их успехов. Дан пример реализации этапов урока, связанных с формированием и развитием отдельных регулятивных универсальных учебных действий учащихся посредством комплексного использования различных методических приемов и средств обучения биологии. Выявлен ряд методических условий, обеспечивающих эффективность применения модели: компетентность педагога, ресурсная база учебы, психологическая обстановка на уроке, индивидуально-личностный подход.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, учебно-познавательная деятельность, методическая модель (учебный процесс), экспериментальная проверка (обучение), биология (учебный предмет), средняя общеобразовательная школа.

D. Koryagin*Moscow State Regional University***SOME RESULTS OF EXPERIMENTAL TESTING OF METHODOLOGICAL
MODEL OF REGULATIVE MULTI-PURPOSE EDUCATIONAL
ACTIVITIES FORMATION IN THE PROCESS OF STUDYING BIOLOGY**

Abstract. The article reflects some results of experimental testing of methodological model of regulative multi-purpose educational activities formation in the process of studying biology. The author describes the stages of this model adaptation at the lessons of Biology. Six stages of students' work based on the use of the model are described. The criteria of marking students' success according to the score scale are given. Besides, the article presents an example of the way the stages of the lesson are being realized, if they are connected with the formation and development of students' particular regulative multi-purpose educational activities through the use of complex teaching techniques and tutorials for teaching Biology. A number of various methodological conditions ensuring the effectiveness of the model application are revealed. Among them are: a teacher's competence, teaching resources, psychological situation at the lesson, individual and personal approach.

Key words: regulative multi-purpose educational activities, cognitive educational activity, methodological model (educational process), experimental testing (teaching), Biology (subject), secondary comprehensive school.

© Корягин Д.А., 2015.

В статье излагаются результаты полученные по итогам экспериментальной работы, проводившейся в 2011–2013 гг. в рамках нашего диссертационного исследования по проблеме разработки и внедрения методической модели формирования регулятивных универсальных учебных действий в процессе обучения биологии.

Внедрение разработанной методической модели происходило в несколько стадий. На первой стадии происходило раскрытие для учащихся особенностей работы на уроке по новой для них схеме. Предпочтение отдавалось постановкой проблемных вопросов, возникающих по ходу изложения нового материала, поскольку необходимо было заинтересовать учащихся возможностью размышлять над вопросами, обсуждать варианты ответов с аудиторией и учителем, почувствовать свой контроль и ведущую роль над процессом обучения.

Вторая стадия была связана с усложнением структуры уроков путем создания проблемных ситуаций, требующих дедуктивного или индуктивного мышления школьников, способности к анализу полученной информации, с одновременным сохранением возможности дискутировать. Это подразумевало возможность самостоятельного использования учащимися различных информационных ресурсов (книги, справочники, пособия и т. д.) Для данной стадии экспериментальной работы большую роль в организации сыграли современные информационно-компьютерные технологии выбранные нами в качестве ресурса функционирования разработанной методической системы. Мультимедийные приложения, взятые из учебно-

методического комплекса, обеспечили интерактивность урока. Последнее позволяло учащимся, во-первых, визуально наблюдать графическую, текстовую и видео-информацию, не давая отвлекаться от разрешения созданной проблемной ситуации, а во-вторых, давало возможность проследить верность или ошибочность своих размышлений, сориентироваться в массе информации из интернета.

Третья стадия характеризовалась сочетанием в структуре урока всех элементов проблемного подхода к обучению, а это – проблемные вопросы, ситуации и задачи, которые требуется решить. Контакт учителя с классом также не терял свой первоначальный смысл, поскольку проявлялся через демонстрацию иллюстрированных приложений, кратких рекомендаций и принятием на себя роли вспомогательного источника информации, в случае возникновения у учащихся различного рода затруднений. Кроме того, на этой стадии, используя технические средства (персональные компьютеры, которыми оборудован кабинет, мобильные телефоны и смартфоны с доступом к интернету, а так же планшетные компьютеры) широко применяющиеся в настоящее время, учащиеся получали доступ к накопленным знаниям по теме урока.

Содержание указанных стадий соответствует факту реализации элементов информатизационного, проблемного и объяснительно-иллюстративного обучения, что является необходимым условием работы нашей методической модели. Системно-деятельностный подход, содержание компонентов методической модели формирования регулятивных универ-

сальных учебных действий в процессе обучения биологии и поставленными задачами, позволили нам определить этапы работы с использованием разработанной экспериментальной модели и критерии начисления баллов за выполнение того или иного этапа деятельности учащихся.

1. Организационный этап: формирование дисциплинированности, организованности.

2. Этап постановки целей и задач урока: формирование способностей к анализу-синтезу понятий, индуктивно-дедуктивного мышления (в случае если цель четко сформулирована и отражает содержание темы урока, выставляется 1 балл, в противном случае – 0 баллов).

3. Мотивационный этап: формирование и развитие целеполагания, продолжение формирования и развития способностей к анализу-синтезу понятий, индуктивно-дедуктивного мышления (в том случае если выявлены мотивы учения, определена и сформулирована практическая и/или теоретическая значимость урока выставляется 1 балл, в противном случае выставляется – 0 баллов).

4. Этап получения новых знаний: развитие способностей к диалогу и монологу, способностей вести беседу, самоконтролю; развитие умений работать с различными источниками информации; логические действия.

4.1. Выбор путей и способов решения задач и достижения целей (в том случае, если указаны и применены более 2-х способов получения информации об изучаемом объекте, системе, процессе живой природы выставляется 1 балл, в противном случае – 0 баллов).

4.2. Получение (добывание) новых знаний (в том случае, если даны определения понятий, имеются схемы, рисунки, пояснения, элементы конспекта, выставляется 1 балл, в противном случае – 0 баллов).

5. Рефлексивно-оценочный этап: самоконтроль и самокоррекция действий; умение анализировать, сравнивать, выбирать наиболее эффективные ресурсы и пути их применения; способность к оценке собственной деятельности, рефлексивному анализу проделанной работы, затруднений и недочетов.

5.1. Выявление возникающих противоречий (в том случае если имеется описание возникших противоречий либо указано их отсутствие – выставляется 1 балл, в противном случае – 0 баллов).

5.2. Самооценка качества собственной работы на уроке (в том случае если дана объективная оценка собственной деятельности на уроке, полученным знаниям и умениям и зафиксирована – выставляется 1 балл, в противном случае – 0 баллов).

Нами также были определены методические приемы, позволяющие в полной мере реализовать отдельные этапы урока, тем самым обеспечить функционирование методической модели на должном уровне, активизировав самостоятельный подход учащихся к учебно-познавательной деятельности. В этом отношении была установлена их последовательность для формирования универсальных учебных действий регулятивного характера. В условиях эксперимента максимальный балл за выполнение всех этапов урока равнялся «6».

Методический прием «Блиц-опрос». Применяется на первом этапе урока, в

целях активизации внимания учащихся, повторения и актуализации опорных знаний, понятий.

Методический прием «Мозговой штурм», направлен, прежде всего, на формирование способностей учащихся к самостоятельной постановки цель и задач урока, выявлению наиболее важных элементов знаний, к освоению которых они должны стремиться, а так же определению путей и ресурсов для решения поставленных задач. Методический прием «мозговой штурм» позволяет также формировать побуждения к деятельности учащихся на уроках биологии, а как следствие, мотивацию к изучению того или иного материала.

Методический прием «Исследование». Суть приема заключается в том, чтобы поставить учащихся в роль «первооткрывателей», создать преодолимые трудности на пути к достижению поставленной цели. Вместе с тем задачей остается постоянный контроль и взаимодействие педагога с классом, отраженный в деятельностной компоненте разработанной методической системы. При осуществлении методического приема происходит освоение учащимися новых компетенций, способностей к поиску информации, ее обработке, генерации выводов и заключений, использованию различных традиционных средств обучения (учебников, схем, книжных пособий, справочников), а так же современных средств ИКТ для поиска новых знаний.

Методический прием «Ретроспектива». Данный прием назван по аналогии с явлением, имеющим место в программировании. Суть приема заключается в обзоре проделанных действий, выявлению ошибочных мнений

и суждений, их корректировке, а так же определению недостатков выбранных источников и ресурсов, заключенной в них информации.

Методический прием «Рефлексия» позволяет учащимся самостоятельно оценить проделанную на уроке работу, опираясь на наличие знаний по теме, записей в рабочей тетради, способностей продемонстрировать освоенные компетенции.

Внедрение экспериментальной методической модели осуществлялось на базе МОУ Дмитровская СОШ № 2. В эксперименте принимали участие 106 учащихся восьмых и sixth классов. Эксперимент проводился в рамках изучения раздела «Биология. Человек» (в 8-х классах) и раздела «Биология. Бактерии. Грибы. Растения» (в 6-х классах). Было отобрано по 9 тем каждого раздела. В результате эксперимента нами было определено повышение эффективности (см. табл.) формирования регулятивных универсальных учебных действий, связанного с внедрением нашей методической модели. Тем не менее, обращая внимания на диаграммы (см. рис.), иллюстрирующие динамику успешности выполнения учащимися каждого из этапов отдельного урока на протяжении всего экспериментального обучения, мы можем наблюдать некоторый тренд спада эффективности от первого этапа к последнему.

Постоянный текущий мониторинг процесса эксперимента, позволил нам скорректировать работу и в дальнейшем получить положительные результаты, а также выявить ряд методических условий, влияющих на эффективность применения модели:

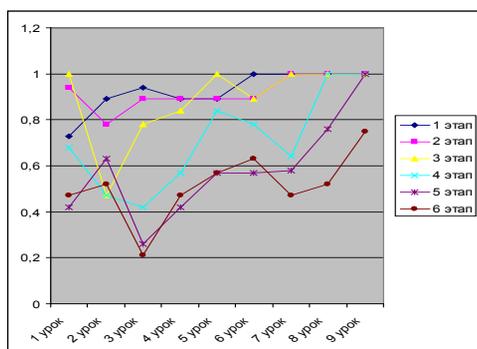
– *компетентность педагога* – знания и умения учителя, касающиеся со-

Таблица

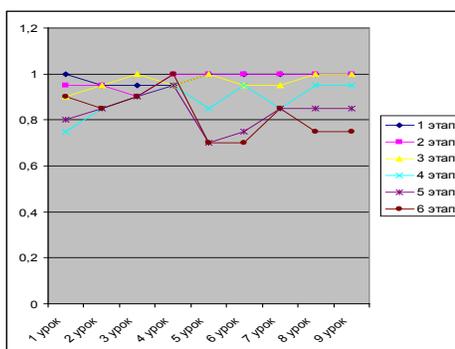
**Результаты экспериментальной проверки методической модели
(средние баллы, ед.)**

Период \ Класс	6 «а»	6 «б»	8 «а»	8 «б»
Начало эксперимента	0,70	0,86	0,75	0,88
Завершение эксперимента	0,95	0,98	0,95	0,92

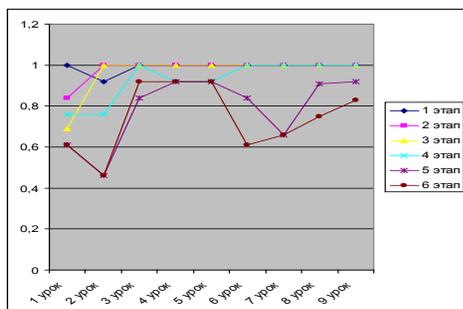
Диagramма № 1



Диagramма № 2



Диagramма № 3



Диagramма № 4

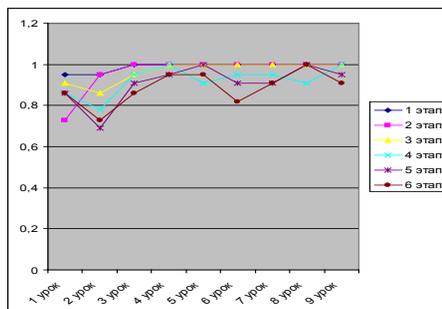


Рис. Diagramмы результатов эксперимента в 6 «а» (№ 1), 6 «б» (№ 2),
8 «а» (№ 3) и 8 «б» (№ 4) классах

временных и традиционных методик проведения уроков биологии, а также различных методических приемов, владение им современными информационно-коммуникационными ресурсами, обеспечивающими высокий уро-

вень качества проводимых занятий, обуславливают эффективность предлагаемой нами модели;

– наличие ресурсной базы – обеспеченность учебного учреждения и оснащенность кабинета биологии все-

ми необходимыми для достижения поставленных целей современными и традиционными средствами обучения, является залогом успешности формирования регулятивных универсальных действий с помощью разработанной методической модели;

– *наличие благоприятной психологической обстановки на уроке* – к данному условию прежде всего относится установление рабочей дисциплины такими методами, которые бы не вызвали психологического возмущения класса и отдельных учащихся, а наоборот, способствовали возникновению концентрации. Соблюдения этого условия целиком зависит от педагога, от его собственного психологического состояния на момент урока, от умения минимизировать связанные с этим фактором педагогические ошибки. Вы-

полнение данного условия необходимо начинать уже на первом этапе работы с использованием методической модели. От соблюдения его зависит как этап целеполагание, так и возникновение мотивации учащихся, непосредственно, процесс добывания новых знаний и последующей их анализ;

– *индивидуально-личностный подход* – соблюдение данного условия характеризуется необходимостью постоянного мониторинга эффективности процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий, а также динамики качества обучения в целом. Своевременное определение возникающих сложностей у ученика, группы учащихся или целого класса позволяет скорректировать дальнейшую работу по разработанной нами методике.

УДК 37.015.31

Костюк М.А.*Московский финансово-промышленный университет «Синергия»*

ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей повышения уровня мотивации учения студентов в процессе изучения иностранного языка. В статье представлены результаты проведенного анализа пособий по английскому языку, целью которого было изучение влияния организации деятельности учащихся по освоению английской лексики на уровень их мотивации. Проведенный анализ показал, что в большинстве учебных пособий уделяется недостаточно внимания такому аспекту обучения языку, как изучение лексики, а также недостаточно рассматриваются способы словообразования. Исследование, проведенное нами, показало, что при использовании словообразовательных конструкций в обучении иноязычной лексике, результаты, показанные учащимися, становятся значительно выше, чем те, что были показаны при заучивании лексических единиц.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности; обучение лексике; английский язык; концепция языкового сознания; организация лексического материала; способы систематизации лексики; словообразование.

M. Kostyuk*Moscow University of Industry and Finance "Synergy"*

THE VALUE OF LEARNING MOTIVATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY

Abstract. The article discusses the problem of possible ways for enhancing students' motivation for studying a foreign language. The author presents the results of the analysis of English textbooks which was aimed at studying the influence of students' organized activities in mastering English vocabulary on the level of their motivation for studying. The analysis allows to conclude that in most textbooks authors do not pay sufficient attention to such aspect of language studying as vocabulary, as well as to the methods of word formation. The research shows that if word formation structures are used in teaching foreign language vocabulary, there is a significant improvement of students' results in comparison with those shown in the process of memorizing lexical units.

Key words: motivation for studying; teaching vocabulary, the English language, the concept of language consciousness; organization of lexical material; ways of English vocabulary semantization; word-formation.

Тот факт, что в современном мире специалистам необходимо знание иностранного языка, является бес-

© Костюк М.А., 2015.

спорным. Профессионалу, владеющему иностранным языком, становятся доступны новые источники информации, намного упрощается процесс

создания деловых контактов с иностранными партнерами. В условиях постоянно и быстро развивающихся технологий знание иностранного языка – это не просто показатель образованности человека, но и залог успешности профессиональной деятельности. Сегодня Интернет прочно вошёл в жизнь современного общества. Он представляет собой «глобальный системный феномен, обладающий свойством саморазвития и создающий широкий спектр социокультурных эффектов. <...> распространение и развитие Интернета вызывает значительные социокультурные изменения» [2, с. 2].

Задача преподавателя иностранного языка – не просто рассказать о языке как о некой знаковой системе, а научить студентов общению на иностранном языке в различных ситуациях, в том числе и профессиональному общению.

Согласно требованиям программы, основная задача курса «Иностранный язык для неязыковых факультетов и вузов» состоит в обучении практическому владению разговорно-бытовой и научной речью для активного применения иностранного языка как в повседневном, так и в профессиональном общении. Поэтому требования к иностранному языку как учебному предмету повышаются, и качество освоения студентами иностранного языка требует улучшения.

Занятия по иностранному языку в нефилологическом вузе направлены на овладение иностранным языком как средством общения в рамках будущей специальности студента. Однако ограниченность количества учебных часов по иностранному языку и боль-

шая нагрузка студентов по профильным дисциплинам делают достаточно затруднительным обучение студентов навыкам устного общения. Серьезной проблемой стали значительные различия в уровнях знаний студентов по иностранному языку, с которыми они приходят в вуз. Поэтому на занятиях по иностранному языку много внимания уделяется переводу специализированных текстов, а также конспектированию и реферированию.

При формировании целей обучения иностранному языку в вузе обычно основной момент – это формирование коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения. Вузовский курс иностранного языка носит коммуникативно ориентированный и профессионально направленный характер. Его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Однако «иноязычное образование <связано> не только с “присвоением” обучающимся определенной совокупности иноязычных знаний, навыков и умений, но и с изменением его мотивов, отношений, личностных позиций, системы ценностей и смыслов» [1, с. 4].

В данной статье мы рассматриваем возможности повышения уровня мотивации учения студентов в процессе освоения лексики иностранного языка, которая в неязыковом вузе является частью учебного предмета «Иностранный язык». Однако этот предмет имеет свой специфический характер, ведь важнейшая и универсальная функция человеческого языка – быть средством коммуникации и осознания действительности, так как в значениях языка представлена «преобразован-

ная и свернутая... идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» [3, с. 214]. Язык, функционируя как средство общения, является универсальной формой существования человеческого сознания. Опосредуя действительность и сознание, язык служит орудием познания, средством присвоения человеком общественно-исторического опыта. Вместе с тем живой, многозначный, развивающийся человеческий язык – это не просто система звуковых и визуальных символов, которая используется людьми для общения и выражения своих мыслей и чувств. Язык – это орудие теоретической, интеллектуальной деятельности. Эта позиция выражена в концепции языкового сознания, выдвинутой П.Я. Гальпериним [3, с. 196].

В освоении иностранного языка особо важную роль играет изучение лексики, ведь слово является важнейшей структурно-семантической единицей языка. С психологической точки зрения слово рассматривается как основная единица речевой деятельности (речевого мышления) (Л.С. Выготский).

В связи с этим такой раздел знаний о языке, как лексика, заслуживает большего внимания и больших усилий как со стороны студентов, так и со стороны преподавателя. Кроме того, значительное место в профессионально направленной подготовке будущего специалиста занимает изучение лексики как основы профессиональной терминологии.

Речевая деятельность требует свободного оперирования словами, понимания и употребления их в новых

ситуациях, в других значениях. Поэтому успешность овладения учащимися лексикой заключается и в расширении их словарного запаса, и в умении адекватно им пользоваться: самостоятельно понимать случаи применения уже известных слов по аналогии с ранее встречавшимися, догадываться о значении нового слова, уметь выбрать наиболее верное в данной ситуации. Следовательно, эффект обучения характеризуется преимущественно качественными преобразованиями, происходящими в пользовании лексикой. Поэтому при обучении лексике необходимо организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы они постоянно ощущали ясность коммуникативной задачи. Работа над лексикой (введение новых лексических единиц, семантизация, различные упражнения на усвоение новых слов) ведется постоянно на протяжении всего процесса обучения, и обеспечить успешность этой работы – важнейшая задача преподавателя. У учащихся следует пробудить интерес к тщательной, творческой работе над лексикой, к постоянному расширению словарного запаса и к углублению знаний о слове.

Однако на практике преподавателям часто приходится сталкиваться с несовершенством учебников и учебных пособий по иностранному языку, в частности английскому, в которых работа с лексикой не имеет системного характера. Фактически отсутствуют упражнения, направленные на формирование речевого навыка использования словообразования.

Многие педагоги различают практическую часть обучения языку и теорию, т. е. «знания о языке», что противоречит деятельностному подходу в

обучении. Но, основываясь на опыте преподавания иностранного языка, мы можем утверждать, что при работе с лексикой разрыв между теорией и практикой сводится к минимуму. Изучая лексический состав языка, используя различные словообразовательные модели, студенты сразу же учатся применять полученные знания на практике, или же в процессе практического применения языка происходит изучение лексики. Изучив словообразовательные модели, учащийся начинает чувствовать себя более свободно, он может выразить свою мысль более точно. Даже если он не знает нужного слова или если его нет в словаре, он может создать это слово, тем самым выразить более тонко оттенок значения.

В современных учебниках английского языка крайне мало уделяется внимания словообразованию, и если эта тема и поднимается, то очень кратко и даже поверхностно.

Например, в учебнике английского языка для студентов экономических специальностей [4] приводится следующая схема:

глагол + *tion* = существительное;
apply – ‘применять’ → *application* – ‘применение’;

существительное + *al* = прилагательное;
education – ‘образование’ → *educational* – ‘образовательный’;

существительное + *ic* = прилагательное;
science – ‘наука’ → *scientific* – ‘научный’;

прилагательное + *ly* = наречие;
high – ‘высокий’ → *highly* – ‘высоко’.

Далее дается задание: переведите следующие производные слова: *adopt* – *adoption*; *graduate* – *graduation*; *industry* – *industrial*; *profession* – *professional*; *quick* – *quickly*.

Учащиеся справляются с этим заданием, однако эта работа монотонная, скучная, что плохо сказывается и на результатах обучения, и на мотивации, а о том, чтобы учащиеся осознали значения слов, вникли в тонкости различных значений, речь вообще не идет. Иными словами, просто разобрали, к какой части речи относится тот или иной суффикс.

В учебнике английского языка для экономистов [6] даются более сложные задания, а именно перевод словосочетаний.

exact – *to know exactly*; *considerable* – *to change considerably*;

to prevent – *preventive measure*; *region* – *regional centre*;

globe – *to solve global problem*; *orbit* – *orbital laboratory*.

Однако работа над подобными заданиями в конечном итоге сводится к заучиванию изолированных слов.

Приведем другой пример. В учебном пособии по английскому языку [5] к каждому уроку лексический материал дается в виде гнездовой лексики, например:

exhaust – ‘выхлопная труба, выхлоп’;

exhausted – ‘истощенный, исчерпанный’;

exhauster – ‘всасывающий вентилятор’;

exhaustible – ‘истощимый, безграничный’;

exhausting – ‘утомительный, изнурительный’;

exhaustion – 1) ‘вытягивание, вы-

пуск'; 2) 'разрежение (воздуха)'; 3) 'изнеможение, истощение';

exhaustive – 1) 'исчерпывающий'; 2) 'истощающий'.

Учащиеся, занимавшиеся по этим пособиям, запоминали больше слов и намного быстрее, свободнее ориентировались как в текстах по специальности, так и в языковых ситуациях, возникающих в повседневном общении (например, им не составляло труда перевести текст об авиационном двигателе, используя слово *exhaust*, или рассказать, как они чувствуют себя после трудной лабораторной работы – *exhausted*). Научившись использовать словообразовательные модели и самостоятельно справляться с трудными языковыми ситуациями, они испытывали удовлетворение от проделанной работы и желание продолжать изучать иностранный язык. Таким образом, мы выявили возможность повышения уровня мотивации учения студентов в процессе освоения лексики иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 1. С. 55–65.
2. Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В., Мохова О.Л. Новые информационные технологии и их влияние на совершенствование изучения иностранного языка в высшем учебном заведении // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 61–64.
3. Глухов В.П. Психолингвистика. Учебник для педагогических и гуманитарных вузов. М., 2013. 344 с.
4. Кардович И.К., Дубова О.Б., Коробова Е.В., Шрамкова Н.Б. Английский язык для студентов экономических специальностей. М., 2012. 272 с.
5. Макарова М.М., Кашина Л.В. Английский язык. Пособие по устной речи для курсантов 1 курса 3 факультета. М., 2010. 256 с.
6. Шляхова В.А., Герасина О.Н., Герасина Ю.А. Английский язык для экономистов. М., 2013. 296 с.

УДК 37.013'81

Михайлова М.С.*Московский финансово-промышленный университет «Синергия»***ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЭКСПЕРТ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
(ФАКУЛЬТЕТА ДИЗАЙНА И РЕКЛАМЫ)**

Аннотация: Статья посвящена определению роли и функций преподавателя иностранного языка в учебно-творческом процессе на факультете дизайна и рекламы в условиях системных изменений в образовании. Исследуется специфика построения учебной деятельности будущих дизайнеров и рекламистов через формирование креативной среды как неотъемлемой составляющей обучения студентов творческих специальностей с учетом модификации и расширения функций преподавателя. Делается заключение, что при решении задач, стоящих перед профессионально-ориентированным обучением иностранным языкам, преподаватель выступает в качестве квазиэксперта в предметной области профессиональной деятельности студентов. Развитие межпредметных связей создает условия формирования и развития профессиональных компетенций как студентов, так и преподавателей.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, эксперт, транслятор, модератор, квазиэксперт, креативная среда, учебно-творческий процесс, межпредметные связи.

M. Mikhailova*Moscow Financial and Industrial University "Synergy"***LANGUAGE TEACHER AS AN EXPERT IN THE FIELD
OF STUDENTS' PROFESSIONAL ACTIVITIES
(AT THE FACULTY OF DESIGN AND ADVERTISING)**

Abstract. This paper is devoted to defining the role and functions of a foreign language teacher in the educational creative process at the Faculty of Design and Advertising under the systemic change in education. The author studies the specifics of developing future designers and advertisers' learning activities through forming a creative environment. Such environment is considered to be an integral part of teaching students of creative professions, especially if the modification and extension of a teacher's functions is taken into consideration. The author comes to the conclusion that in the process of professionally oriented foreign language teaching the teacher acts as a quasi-expert in the domain of students' professional activity. The development of interdisciplinary links creates conditions for forming and developing professional competencies of both students and teachers.

Key words: professionally oriented foreign language teaching, expert, translator, moderator, quasi-expert, creative environment, creative process of training, interdisciplinary links.

Компетентный подход, выдвинутый современным образованием как определяющий постановку задач и целей учебного процесса, предполагает их комплексное решение и активное развитие междисциплинарных связей гуманитарного и профессионального блоков дисциплин. ФГОСы, разработанные для всех неязыковых направлений, ставят перед педагогами задачу развития у обучаемых такой общекультурной компетенции, как владение одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность. Иными словами обучение иностранному языку должно быть направлено на формирование и развитие у учащихся межкультурной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции.

Вследствие происходящих изменений в современном образовании в целом, задачи, стоящие перед преподавателями иностранного языка, и предъявляемые к ним требования существенно трансформировались и расширились. Поэтому и функции преподавателя в учебном процессе модифицировались и вышли за рамки предметной области его профессиональной деятельности.

Осознавая новые образовательные реалии, преподаватели и методисты, разрабатывают программы обучения иностранным языкам, предназначенные для разных уровней, как в диахроническом (бакалавр-магистр), так и в синхроническом (по Европейской шкале владения языком) понимании этого термина, и подчиняют их задаче формирования профессиональных компетенций будущих специалистов конкретного профиля. Наблюдается

явление углубляющейся профильной специализации преподавателей иностранного языка. Е.А. Комочкина, определяя направления обучения иноязычному монологическому высказыванию магистрантов физиков и математиков – от обучения речевым стандартным конструкциям до умения рассуждать, свободно их используя, – в своей методике основывается не только на общих лингвообразовательных принципах [2, с. 5], но и на материале научных текстов по данной специальности [3, с. 48–49].

Специфика организации учебного процесса на факультете дизайна и рекламы определяется его значимой креативной составляющей, что в свою очередь корректирует функции преподавателя иностранного языка. Способность специалиста нестандартно мыслить и действовать и творчески подходить к решению проблемы является важным качеством для его профессионального успеха в любой сфере деятельности, а для дизайнеров и рекламистов креативность – суть их профессии. Поэтому так важно сформировать креативную среду, создающую необходимые условия для обучения студентов творческих специальностей, и ключевую роль в этом случае играет преподаватель как разработчик учебно-методического комплекса и один из организаторов учебного процесса.

Креативная среда – это не аморфное пространство, лишенное какой-либо ориентации и регуляции. Напротив, она организована и функционирует как системная модель. М. Чиксентмихайи, наиболее глубоко исследовавший креативный процесс, видит эту модель как взаимодействие связей системы, состоящей из трех частей: область зна-

ний с конкретным набором правил и процедур, которую он называет домен, люди, определяющие значимость, новизну, степень креативности продукта творчества, иными словами, эксперты, и, наконец, сам человек [7, с. 34]. Применительно к обучению иностранному языку элементами, формирующими творческую, креативную среду, являются учебно-методический комплекс, учебно-творческий процесс и его участники, т. е. преподаватели и студенты, объединенные совместной деятельностью [4, с. 65].

По-видимому, в учебно-творческом процессе в роли эксперта выступает преподаватель. Однако в данном случае мы уже имеем дело не с одной, а с двумя областями знаний, образующими единое целое. Первый домен, если воспользоваться термином М. Чиксентмихайи, – это собственно изучаемый язык, в объеме, адекватном знаниям, умениям и навыкам конкретных студентов. Преподаватель определяет содержание, цели и задачи данного учебного процесса, реализуя адекватные им подходы и методы и обеспечивая системность и целостность обучения иностранному языку. Он же инициирует процесс развития лингвистической креативности у студентов, вовлекая их в совместную творческую лингвистическую деятельность, отбирая такие задания, которые позволяют наиболее эффективно решать поставленную задачу, а также развивать у студентов навыки автономной и самостоятельной деятельности, способность и стремление занять активную позицию в учебном процессе. Приоритет отдается продуктивным и конструктивным заданиям. Лингвистическое творчество становится естественным продол-

жением креативной деятельности студентов как рекламистов и дизайнеров. Совершенно очевидно, что для того, чтобы быть экспертом, преподаватель иностранного языка должен быть высоко компетентным в предметной области своей профессиональной деятельности, что включает в себя глубокие всесторонние знания, эрудицию, креативность, владение и способность к разработке инновационных методов и подходов к обучению иностранному языку, свободное ориентирование в современных технологиях и применение их в своей практике.

Второй областью знаний, где преподаватель неизбежно берет на себя функции эксперта, реализуя цели и задачи, стоящие перед современным образованием, является профессиональная сфера деятельности студентов рекламистов и дизайнеров. Встает закономерный вопрос: может и должен ли преподаватель иностранного языка быть экспертом в этой области, выходящей за рамки лингводидактики. Креативная личность, которой, безусловно, должен являться педагог, «характеризуется активностью, стремлением субъекта расширять сферу своей деятельности, действовать за границами требований ситуации и ролевых предписаний; направленностью – устойчивой доминирующей системой мотивов – интересов, убеждений...» [5, с. 575]. Для творческого педагога, настоящего профессионала естественно стремление к расширению своей эрудированности в области специализации своих студентов, а значит, чтобы осуществлять успешную коммуникацию со студентами рекламистами и дизайнерами в их профессиональной сфере, преподавателю необходимо:

– знать общие и профессиональные компетенции, которыми должны овладеть обучаемые по данному направлению;

– иметь представление об основах дизайна и рекламы;

– владеть профессиональной терминологией как на русском, так и на иностранном языке;

– иметь представление о современных тенденциях, проблемах и дискуссиях в сфере дизайна и рекламы.

Для дизайнеров и рекламистов не существует многоуровневого учебного пособия, тематическое содержание которого отражало бы основные аспекты профессии. Поэтому источником таких знаний для преподавателей иностранного языка становятся учебники или лекции известных зарубежных специалистов в области рекламы и дизайна, некоторые из которых написаны настолько живо и увлекательно, что представляют большой познавательный интерес и для широкого читателя. Другим ресурсом являются информационные и проблемные статьи в иностранной периодике и в Интернете, которые одинаково эффективно могут быть использованы как для организации дискуссий, круглых столов, написания эссе, выполнения творческих коллективных и индивидуальных заданий на иностранном языке, так и для лингвистического анализа. Все эти виды деятельности предполагают способность преподавателя иностранного языка достаточно свободно ориентироваться в профессиональной тематике. Даже такая традиционная форма работы над текстом, как перевод, требует от преподавателя не только знания грамматических и синтаксических структур, но и понимания проблема-

тики статьи в современном профессиональном контексте. Составление глоссария, разработка программ и интернеткурсов по дисциплинам «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык», в частности формирование тематического плана и подбор учебной литературы, невозможны без знания основ рекламы или дизайна.

Общение с коллегами, преподающими дисциплины профессионального блока, является для преподавателя иностранного языка важным источником знаний и дает дополнительный угол зрения как дизайнера или рекламиста. В этой связи представляется продуктивной практика поведения конкурсов творческих проектов на английском языке в тесном сотрудничестве с профессиональными дизайнерами, художниками или специалистами в области рекламы и дизайна. Есть накопленный положительный опыт такого сотрудничества во время проведения конкурсов проектов рекламных кампаний.

Как показывает многолетний опыт автора, на первоначальном этапе, когда студенты только осваивают основы будущей профессии, преподаватель иностранного языка является для них транслятором актуальной профессиональной информации и безусловным экспертом в этой сфере. На последующем этапе, когда студенты приобретают определенный объем профессиональных знаний, умений и навыков и могут более осознанно и полноценно участвовать в совместном творчестве, роли и функции преподавателя и студентов видоизменяются. Личностно-ориентированная направленность, определяющая весь ход учебной деятельности, выводит на передний план

такие формы взаимодействия педагога и обучаемых, как творческий профессиональный диалог и совместная креативная деятельность.

Совместное творчество предполагает наличие команды, где каждый ее член выступает в соответствующей роли. Оставаясь экспертом и модератором учебно-творческого процесса, преподаватель может быть генератором идей, временно делегируя функции эксперта студентам. Коллективная работа преподавателя и студентов над проектом, в частности разработка слогана для рекламной кампании, которая может проходить в режиме мозгового штурма, моделирует профессиональную ситуацию и предоставляет преподавателю возможность личностного роста и реализации творческого потенциала. Л.А. Витвицкая отмечает, что субъекты образовательного процесса, студенты и преподаватели университета в совместной деятельности, формирующей их компетентности, приобретают новые знания, осваивают новые способы деятельности и обретают новые смыслы, взаимодействуя, оказывают влияние друг на друга и интеллектуально, информационно и эмоционально обогащают друг друга [1, с. 16].

Следует отметить, что преподаватель иностранного языка может считаться экспертом в области, находящейся вне лингвистической сферы его деятельности, с определенными оговорками. Можно говорить о его «осведомленности», «понимании», о том, что он «имеет представление», но не о глубоких профессиональных знаниях. Его функции эксперта ограничены учебными задачами, в частности лингводидактическими, являющимися

приоритетными, и подчинены цели создания креативной среды. В данном случае, вероятно, следовало бы вместо понятия «эксперт», использовать «квазиэксперт», что отражало бы ситуативную ограниченность функций преподавателя иностранного языка, действующего на поле, которое перестает быть для него чужим. Знания и умения, относящиеся к рекламе или дизайну, становятся неотъемлемой частью его профессионализма как преподавателя иностранного языка. Таким образом, происходит расширение самой предметной сферы его профессиональной деятельности.

Н.С. Харламова, отмечая многовекторность деятельности современного преподавателя, возрастание его значимости и ответственности в организации учебного процесса, говорит о необходимости для преподавателя «структурировать свои знания и свою деятельность на протяжении всей работы по определенному направлению», а также поднимает важный вопрос о подготовке преподавателей иностранных языков на факультетах неязыковых специальностей [6, с. 144–145].

По нашему мнению, выпускник лингвистического факультета, не имеющий дополнительной профессионально-ориентированной подготовки, но владеющий навыками самообучения и саморазвития, постоянно совершенствующий и расширяющий знания в предметной сфере деятельности студентов, с которыми он работает, способен решить большинство комплексных задач, стоящих перед современным образованием. В этой связи следует еще раз напомнить, что налаженный диалог с преподавателями профессионального блока дает необходимые

ориентиры его развития как эксперта в лингвистической и профильной сфере. Кроме того, если дисциплина «Иностранный язык» не встроена в реальный учебный процесс факультета и ее значимость для профессионального развития большинством студентов не осознается, то цели, обозначенные перед всеми участниками учебного процесса, будут реализованы в отношении очень ограниченного числа студентов. В то время как межпредметные связи, осуществляемые на практике, могли бы являться существенным фактором мотивации студентов.

В заключение надо подчеркнуть, что происходящие изменения функций и роли преподавателей иностранных языков на неязыковых факультетах не должны привести к понижению значимости собственно лингвистической сферы их профессиональной деятельности. Модификация и расширение их функций, является закономерным процессом и отвечает основной цели обучения иностранному языку – формированию межкультурной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, а также способствуют созданию креативной среды как обязательного условия формирования и развития креативности у студентов дизайнеров и рекламистов и реализации личностно-ориентированного подхода к обучению учащихся высшей школы. С другой стороны, современный педагог является одновременно и субъектом, и объектом происходящих процессов, способствующих его профессиональному и личностному росту и развитию его креативности. Направленность современного образования заставляют преподавателя иностранного языка

стремиться к тому, чтобы стать экспертом в предметной сфере профессиональной деятельности студентов. Реализация междисциплинарных связей в учебно-творческом процессе должна осуществляться не только за счет включения в учебные программы профессиональной тематики и моделирования профессиональных ситуаций. Представляется необходимым сделать обычной практикой совместные проекты студентов и преподавателей дисциплин как гуманитарного, так и профессионального блоков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Витвицкая Л.А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета [Электронный ресурс] // Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-razvitie-vzaimodeystviya-subektov-obrazovatelno-protsesssa-universiteta#ixzz3HI2x4jve> (дата обращения: 20.10.2014)
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 1. С. 1–13.
3. Комочкина Е.А. Особенности обучения будущих магистров физико-математических специальностей выступлению с докладом на иностранном языке // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 44–51.
4. Михайлова М.С. Обучение иностранному языку как фактор создания креативной среды развития студентов факультетов дизайна и рекламы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 64–69.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. 2000. 720 с.
6. Харламова Н.С. Динамика роли преподавателя в профессионально ориентированном преподавании иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Педагогика. 2014. № 8. С. 143–153.
7. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. М., 2013. 528 с.

УДК 378

Ногаева В.У.*Московский государственный юридический университет
им. О.Е. Кутафина (МГЮА)***К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ
МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО
(ФРАНЦУЗСКОГО) ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ (ЮРИДИЧЕСКОМ) ВУЗЕ**

Аннотация. Статья посвящена вопросу возможности применения интерактивных методов обучения в процессе преподавания иностранного (французского) языка в неязыковом (юридическом) вузе. На темах юридической направленности демонстрируются способы применения следующих методов: ролевая игра, круглый стол, интервью, дискуссия (ПОПС-формула). В заключение делается вывод, что наряду с традиционными методами обучения преподаватель иностранного языка должен владеть современными технологиями преподавания, использовать интерактивные методы, что является важным условием эффективного обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, профессиональная компетенция, дискуссия, ролевая игра, круглый стол.

V. Nogaeva*Kutafin Moscow State Law University***TO THE QUESTION OF THE POSSIBILITY OF USING INTERACTIVE
TEACHING METHODS IN TEACHING A FOREIGN (FRENCH)
LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC (LAW) UNIVERSITY**

Abstract. The article deals with the possibility of using interactive teaching methods in teaching of a foreign language (French) at a non-linguistic (law) university. Basing on specific juridical oriented topics the author demonstrates some ways to use the following methods: role-playing, a round table, an interview, a discussion ("POPS-formula", i.e. "Statement-Proof-Example-Conclusion"). The author concludes that in addition to the traditional methods of teaching a language a teacher should master modern technologies of teaching, using interactive methods, which is an important prerequisite for effective learning a foreign language at a non-linguistic university.

Key words: interactive methods of teaching, professional competence, discussion, role playing, round table.

В последние годы в условиях возрастания значимости иностранных языков, вызванных тенденциями глобализации и интернационализации, вопросы обучения иностранному языку в системе профессионального обра-

зования приобрели особое значение. Ориентация на новые цели обучения, одной из которых в соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки «Юриспруденция» является формирование иноязычной профессиональной компетенции, требует изменения

© Ногаева В.У., 2015.

содержания, методов и форм организации учебного процесса [3].

Одним из путей повышения мотивации изучения иностранного языка в неязыковом (юридическом) вузе является профессиональная направленность обучения и организация его таким образом, чтобы обучающийся овладевал иностранным языком в процессе осуществления именно профессиональной деятельности. На наш взгляд, это представляется возможным в случае широкого применения не только активных, но и интерактивных методов обучения для формирования необходимых профессиональных и общекультурных компетенций.

Необходимость применения интерактивных методов обучения преподавателями кафедры иностранных языков Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА) обусловлена внедрением ФГОС ВПО на основе компетентностного подхода. Опыт преподавания иностранного языка показывает наличие у студентов значительных трудностей в деятельности, которая требует определенных знаний для решения проблемных ситуаций, несмотря на тот факт, что они в достаточной степени владеют грамматикой изучаемого языка и имеют достаточный лексический запас. Применение интерактивных методов на занятиях по иностранному (французскому) языку в юридическом вузе представляется нам особенно актуальным, так как студенты – будущие юристы – должны уметь принимать различные роли (истец, ответчик, адвокат и т. д.), аргументированно высказывать и отстаивать свою точку зрения.

Сегодня интерактивный подход и

особенности интерактивного взаимодействия изучаются многими отечественными учеными, среди них Г.М. Андреева, Л.К. Гейхман, А.А. Вербицкий, Н.Д. Гальскова, Н.М. Губина, А.П. Панфилова, Н.В. Ваграмова. Мы разделяем мнение исследователей, которые полагают, что используя интерактивный подход к обучению иностранным языкам, можно оптимизировать процесс овладения навыками иноязычного общения и сделать его более эффективным в условиях высшей школы. Вместе с тем особенности организации интерактивного взаимодействия обучающихся старших курсов на уроках иностранного, в частности, французского языка в высшей школе (юридическом вузе) изучены еще недостаточно, не выявлены также и наиболее эффективные методы интерактивного взаимодействия. В данной работе мы предприняли попытку представления возможностей применения интерактивных методов в процессе обучения французскому языку в юридическом вузе.

Известно, что понятие «интерактивный» происходит от английского «*interact*» (*inter* – ‘взаимный’, *act* – ‘действовать’). Следовательно, «интерактивные методы» можно перевести как «методы, позволяющие студентам взаимодействовать между собой».

Под «интерактивным подходом», который был предложен зарубежными методистами (Лео ван Лир и К. Или-Ренко), мы вслед за Т.С. Паниной рассматриваем «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся» [1, с. 8]. При этом активность преподавателя уступает место активности студентов, а задачей преподавателя становится создание условий для их инициативы.

К интерактивным методам обучения, применяемым на занятиях по иностранному языку, большинство ученых относят следующие: дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые, «деловые» игры, тренинги, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов и многие другие.

В данной статье нами детально будут рассмотрены следующие интерактивные методы, наиболее важные и сходные с современными видами международного общения с точки зрения формирования профессиональной компетенции студентов – будущих юристов при изучении французского языка: ролевые игры, «круглые столы», дискуссии, интервью.

1. Интервью (interviews).

Не стоит доказывать, что самым надежным свидетельством освоения изучаемого языка является способность учащихся вести беседу по конкретной теме. В данном случае целесообразно проводить урок-интервью. Урок-интервью – это своеобразный диалог по обмену информацией.

В рамках правовой темы «Трудовые отношения на производстве» (условия приема на работу, основные виды контрактов, трудовые споры, увольнение) обучающимся можно предложить моделирование следующей ситуации в виде интервью.

Situation: *Une équipe de journalistes de votre pays prépare une série d'articles dont le thème est: travailler dans une entreprise française en 2014. Pour cela, ils doivent faire plusieurs interviews.*

1. Liste des personnes à interviewer:

– les grands principes du droit du travail en France: fondements du droit du tra-

vail, participation des travailleurs à la vie de l'entreprise, concertation;

– les principaux types de contrats: droits et devoirs des employeurs et des employés;

– les procédures de rupture des contrats de travail;

– la protection des salariés

2. Plusieurs employeurs et employés:

– employeurs racontant des expériences d'embauches, de licenciements, de conflits sociaux;

– employés s'exprimant sur les mêmes sujets [4, с. 82].

2. Ролевая игра (jeu de rôles).

Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение её участниками практической деятельности людей, создаёт условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена, в первую очередь, взрывом мотивации, повышением интереса к предмету. Данный вид работы включает в себя три этапа:

1) подготовительный этап, в рамках которого происходит ознакомление обучающихся с условиями проведения ролевой игры и закрепление необходимого языкового материала;

2) этап проведения игры, когда обучающиеся становятся участниками непосредственного иноязычного общения, обусловленного учебно-речевой ситуацией и заданной ролью;

3) последний (заключительный) этап, который предполагает подведение результатов проведения игры.

В рамках темы «Наследственные отношения» в качестве коммуникативной деятельности предложено проведение ролевой игры по следующей ситуации.

Situation: *Vous êtes 7 héritiers directs, (décès de vos parents), l'une de vos sœurs décédée, avait fait un contrat de mariage*

avec tous les biens du couple au dernier vivant. Votre beau-frère décède après votre sœur. Votre sœur et votre beau-frère n'ont pas eu d'enfant, ni pendant leur vie commune, ni après le décès de votre sœur et pas d'enfant hors de leur union, ni d'adoption.

En vue de défendre vos droits vous vous adressez à une personne qui se spécialise en question du droit héréditaire. Composez les dialogues entre un avocat qui vous donne des conseils et un client:

1) la part de la succession familiale de sœur décédée, est-elle accordée aux héritiers de notre beau-frère, (ses neveux), ou bien est-elle partagée aux 6 enfants vivants qui sont héritiers directs?

2) Quelle est la part d'héritage des frères et soeurs, après le décès du conjoint survivant et en l'absence d'enfant? [5, с. 69]

3. Круглый стол (table ronde).

Круглый стол представляет собой обмен мнениями по какому-либо вопросу, проблеме, интересующей участников общения. Участвуя в круглом столе, обучающийся высказывается от своего лица. Данный интерактивный метод требует достаточно высокого уровня владения иностранным языком и наличия определенных знаний по обсуждаемой проблеме. В качестве контроля «круглый стол» можно применять на продвинутом этапе обучения и по окончании работы над определенной темой или несколькими смежными темами.

Проведение круглого стола возможно при изучении темы «Иммиграция и дискриминация».

Situation: *Pou ou contre l'immigration. Quelles sont les conséquences de l'immigration pour les pays? On peut organiser la table ronde d'experts sur l'immigration autour de laquelle débattent les partisans des opinions suivantes:*

– Je suis pour telle immigration qui contribue à la prospérité des pays

– Je suis tout à fait contre l'immigration illégale.

– Je ne suis pas contre, mais je ne suis pas pour non plus [2, с. 132].

4. Дискуссия (ПОПС-формула) (Discussion).

В рамках изучения темы «Применение или отмена смертной казни» наиболее подходящим методом интерактивного взаимодействия является дискуссия. Представляется целесообразным применение **ПОПС-формулы**, которая была создана и предложена профессором права из ЮАР Дэйвидом Маккойд-Мэйсоном. Данная формула заключается в том, что обучающимся необходимо выразить свою точку зрения в письменной или устной форме из четырех предложений. Предполагается использование определенных вводных фраз и отражение следующих четырех моментов ПОПС-формулы:

П – позиция (высказывание своей точки зрения). Представляется возможным использование таких вводных слов, как: *Je crois que...* (я считаю), *j'estime que...* (я полагаю), *je suppose que...* (я предполагаю), *a mon avis* (по моему мнению)..., *de mon point de vue* (с моей точки зрения).

P.ex.: Je crois que la peine de mort doit être supprimée (смертная казнь должна быть отменена) *ou la peine de mort doit être appliquée* (смертная казнь должна быть применена);

О – объяснение (обоснование). Обучающийся приводит доводы (доказательства) в поддержку своей точки зрения, объясняя свою позицию в пользу отмены или применения смертной казни, которая может начинаться

фразой типа: *...parce que (car) le nombre des crimes, tels que viol, meurtre augmente;*

II – пример. В данном предложении обучающийся приводит конкретные факты, данные, подтверждающие его доводы и ориентированные на умение доказать правоту своей точки зрения. Представляется возможным использование в речи таких оборотов, как: *Je peux prouver mon point de vue par ce que...* (я могу подтвердить свою точку зрения тем, что...), *mon point de vue peut être justifié par ce que...* (моя позиция может быть обоснована тем, что...)

P.ex.: Mon point de vue peut être justifié par ce que la criminalité ne cesse pas d'accroître;

С – следствие. В последнем предложении студент должен сделать вывод в результате обсуждения определенной проблемы. Оно может начинаться со слов: *En conclusion je voudrais dire que* (в заключение я хотел(а) бы сказать, что..., *je voudrais conclure que...*).

P.ex.: En conclusion je voudrais dire que l'application de la peine de mort ne réduit pas le nombre des crimes.

Таким образом, все выступление обучающегося занимает не более трех минут и может состоять из четырех предложений. Применение данного интерактивного метода дает обучающимся возможность высказать свою точку зрения, отношение к предложенной проблеме и четко ответить на поставленный вопрос.

Следует заметить, что главным условием содержания описанных нами интерактивных методов является то,

что они носят профессионально ориентированный характер. Именно этот факт позволяет рассматривать интерактивные методы как один из факторов повышения мотивации у обучающихся, что положительно сказывается на уровне сформированности профессиональной компетенции в области иностранного языка.

Исходя из того, что основной целью обучения иностранному языку в неязыковом (юридическом) вузе является формирование профессиональной компетенции, а внедрение коммуникативного подхода выдвинуто в качестве основного, то все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что преподаватель иностранного языка высшей школы должен владеть современными технологиями преподавания, в том числе интерактивными методами, что является важным условием эффективного обучения иностранному языку в неязыковом (юридическом) вузе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения / под. ред. Т.С. Паниной. М., 2007. 176 с.
2. Толстикова С.А. Французский язык : учеб. для студентов юрид. вузов и фак. М., 2005. 442 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего Профессионального Образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» от 4 мая 2010 г. № 464.
4. Le français juridique. Soighet Michel. Hachette. P.: 2003. 128 p.
5. Le français du droit. J.-L. Penfornis. Clif International. P.: 2005. 126 p.

УДК 37.016:811.111

Савчук О.В.*Московский государственный областной университет***УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ
ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация. Данная статья посвящена развитию универсальных учебных действий на уроках иностранного языка в начальной школе. Автор подробно описывает важность обучения чтению младших школьников, а также говорит о необходимости развития универсальных учебных действий на уроках иностранного языка. В статье приводятся требования, предъявляемые Федеральным государственным образовательным стандартом к изучению иностранного языка. Большое место в статье занимает обзор видов универсальных действий применительно к обучению чтению на иностранном языке.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение чтению, универсальные учебные действия, умение учиться, Федеральный государственный образовательный стандарт, техника обучения чтению.

O. Savchuk*Moscow State Regional University***MULTIPURPOSE TEACHING ACTIVITIES
AS A BASIS FOR TEACHING READING IN A FOREIGN
LANGUAGE AT AN ELEMENTARY SCHOOL**

Abstract. The article focuses on the development of multipurpose teaching activities at the lessons of foreign languages at a primary school. The author describes in detail the importance of teaching younger pupils reading. Besides, the need to develop multipurpose teaching activities at lessons of foreign languages is stated. The article describes the requirements of the Federal State Educational Standard for studying foreign languages. The article presents a vast review of the types of multipurpose teaching activities in the context of teaching reading at the lessons of foreign languages.

Key words: foreign language, teaching reading skills, multipurpose teaching activities, ability to learn, the Federal State Educational Standard, technique of teaching reading.

В современном информационном мире, несмотря на богатство информационного пространства, чтение является неотъемлемой частью жизнедеятельности и досуга любого человека. И даже этот факт не является главным преимуществом овладения умением чтения. Отличием чтения от других

источников информации (телевидение, видеоинформация и др.) является то, что чтение даже на родном языке – это всегда труд, активная мозговая деятельность. Человек трудится, чтобы научиться читать, человек трудится и во время чтения.

Чтение – это один из самых главных видов речевой деятельности, один

из самых главных способов познания окружающего мира и развития умственных способностей человека.

Любое чтение, даже чтение вслух, опирается, прежде всего, на зрительное восприятие печатных знаков. При чтении человек не только видит текст, но и проговаривает его про себя и одновременно как бы слышит себя со стороны. Чтение играет важную роль в психологическом развитии личности. Эта роль заключается, например, в смысловом прогнозировании (предугадать смысл текста по заголовку, по первому предложению, предсказать заключение текста) и вербальном прогнозировании (умение угадать слово по первой букве, по первому слову в предложении угадать его синтаксическое строение, по первому предложению уметь угадать строение абзаца и т. д.) [4, с. 3]. Помимо развития умственных способностей, стимулирования мозговой активности и психологического развития личности, чтение выполняет и социальную функцию. Оно помогает человеку грамотно, понятно и последовательно излагать свои мысли и выражать свои эмоции.

Чтение не только развивает и воспитывает, но и формирует качества наиболее развитого и социально ценного человека [2, с. 181].

В настоящее время в нашей стране возможность устно общаться с носителем иностранного (в нашем случае английского) языка имеет не каждый, а вот возможность заниматься чтением иностранной литературы имеет каждый, у кого есть доступ в интернет. Именно поэтому чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности является наиболее важным для

большинства людей, изучающих иностранный язык.

В основе процесса чтения лежат сложные мыслительные операции, такие как анализ, синтез, прогнозирование, умозаключение и его результат – извлечение из текста информации и ее понимание. Но на иностранном языке такие мыслительные операции в большинстве случаев требует от читающего намного больше усилий, чем при чтении на родном языке. Поэтому при изучении иностранного языка чтение зачастую выходит на первое место, а формирование данных механизмов начинается с овладения обучающимся техникой чтения.

При овладении данной техникой учащийся чаще всего сталкивается с трудностями усвоения графических знаков (не только букв, но и знаков препинания, отличающихся от родного языка), соотношений звуков и букв; сопоставления отдаленно похожих иностранных звуков с родными звуками, что впоследствии может нарушить правильное восприятие иностранных слов. Определенную сложность в процессе чтения на иностранном языке вызывают также буквосочетания, способы построения разных типов предложений, различные исключения и т. д.

Для того чтобы помочь ученику преодолеть все вышеупомянутые сложности в процессе освоения техники чтения, необходимо развивать у него универсальные учебные действия.

Универсальные учебные действия (УУД) – это совокупность способов действий обучающегося, которая обеспечивает его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, включая и организацию самого процесса усвоения [7, с. 4].

Освоение УУД – это освоение «умением учиться», а значит, учащиеся будут готовы к самосовершенствованию, саморазвитию, формированию умений и знаний. Следовательно, применительно к чтению на иностранном языке УУД есть совокупность способов учебных действий учащихся, позволяющих им успешно и самостоятельно читать иноязычные тексты, соответствующие уровню из речевого развития в иностранном языке.

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предъявляет следующие требования к изучению иностранного языка.

1. Особое внимание должно быть уделено развитию УУД и специальных умений, таких как:

- использование англо-русского словаря учебника (в том числе транскрипции) и отдельного лексического пособия;

- использование справочного материала (таблицы, схемы, правила);

- умение вести словарь (словарную тетрадь, словарь в картинках);

- умение систематизировать слова по букве, с которой начинается слово, по тематическому признаку;

- опознавать грамматические явления, отсутствующие в родном языке, например, артикли [8, с. 120].

2. На уроке иностранного языка необходимо ставить и достигать более сложные цели: не только учебные, но и воспитательные, развивающие и социокультурные.

УУД имеют универсальный характер, поскольку они значимы для любого предмета. Однако в рамках каждого из них они обладают своей спецификой, обусловленной особенностями объекта усвоения в рамках

конкретной учебной дисциплины. Для иностранного языка в качестве такого объекта выступает в настоящее время иноязычное общение, одним из способов реализации которого и является чтение как вид речевой деятельности. Поэтому на уроке иностранного языка в процессе обучения чтению формируются все 4 вида УУД: 1) личностные; 2) регулятивные; 3) познавательные; 4) коммуникативные [9, с. 7].

1. Личностные универсальные учебные действия, прежде всего, способствуют развитию личностных способностей и качеств ребенка средствами иностранного языка как учебного предмета.

На начальном этапе ребенок осознает и познает себя как личность, начинает выделять свои сильные стороны, свои увлечения [6, с. 85]. Начинается понимание: для чего необходима учеба, изучение иностранных языков, зачем нужно выполнять различные задания, в том числе и домашние. Идет осознание, что существуют другие языки и насколько они масштабные, ребенок понимает, что может общаться не только в пределах своего языкового пространства. В ребенке начинают развиваться нравственно-этические, моральные ценности, с помощью которых он может оценить ту или иную усвоенную информацию [3, с. 42]. Это происходит на основе прочитанного текста, в процессе овладения техникой чтения – ведь это большой труд, в ходе которого и формируются личностные качества и свойства. К личностным действиям относят жизненное самоопределение; смыслообразование, т. е. установление связи между целью учебной деятельности и её мотивом; нравственно-этическая ориентация.

2. Регулятивные универсальные учебные действия помогают ученикам регулировать свою учебную и познавательную деятельность, а также организовывать ее.

Для более эффективного усвоения новой информации необходимо применять разнообразные виды учебной деятельности, учитывая различные особенности учащихся (как психологические, так и физиологические). Современная методика преподавания выделяет игровую деятельность. Доказана ее эффективность на начальном этапе обучения. Главное преподнести игровую деятельность как обучающую, чтобы дети относились к предмету серьезно.

Школьники учатся осуществлять действие по образцу и заданному правилу, видеть указанные ошибки при чтении и исправлять их по указанию учителя, а также оценивать и уметь адекватно воспринимать оценку взрослого и сверстника.

3. Познавательные универсальные учебные действия позволяют ученику самостоятельно ставить познавательные задачи, такие как осознание смысла прочитанного текста, выделение основного в тексте, способность озаглавить текст, выразить основную мысль текста своими словами, описать главного героя рассказа и др.

4. Коммуникативные универсальные учебные действия помогают «социализироваться» ученику. Учащиеся участвуют в межличностном общении после прочитанного текста, учатся аргументировать свою точку зрения, находить общее решение [10, с. 45].

В результате обучения иностранному языку младшие школьники в области чтения должны быть способны:

– уметь читать вслух текст, соблюдая правила произношения, учитывая знаки препинания и интонацию;

– читать про себя с полным пониманием учебные тексты;

– читать с пониманием основного содержания простые тексты, доступные по содержанию и языковому материалу.

Овладение техникой чтения далеко не простой процесс даже для взрослого человека. Но в отличие от взрослого, у ребенка сформированы еще не все УУД и познавательные навыки. Поэтому перед непосредственным обучением технике чтения необходим вводный устный курс, который позволяет накопить определенный речевой материал, сформировать слухоречемоторные образы иноязычной устной речи и тем самым снять часть трудностей в процессе соотнесения букв и звуков иностранного языка. Отработку техники чтения намного легче проводить на текстах, которые знакомы детям на слух (песни, стихотворения на английском языке).

Для снятия трудностей на занятиях можно создавать различные простые ситуации (модели) речевого общения, в процессе которых у учащегося происходит накопление лексического словаря и понимание построения предложений в английском языке как базы для успешного овладения чтением [5, с. 127].

Многие методисты считают, что лучшим методом освоения и развития техники чтения является самостоятельное чтение. Но здесь стоит учитывать, что ребенок может научиться читать неправильно и переучивать его – более сложная задача. Также, как показывает практика, дети неохотно

берутся за самостоятельное чтение, поскольку для них на начальном этапе это не способ получения информации или проведения досуга, а чисто учебная задача. Тем не менее техника чтения должна развиваться как в классно-учебной форме, так и во внеклассной (личностное чтение).

Для максимально продуктивного освоения нового материала учащимися учителю необходимо ориентироваться на физиологические, возрастные, психологические особенности учеников. Обучение ни в коем случае не носит «насильственный» характер. Обучение должно быть добровольным, а для этого его нужно сделать как можно более интересным. Поэтому учителю следует подбирать интересный для современных детей материал (тексты и задания к ним). Это является очень важным фактором приобщения детей не только к чтению, но и к изучению иностранного языка в целом. Интересные внеклассные задания не будут вызывать у учеников негативной оценки предмета. В свою очередь проделанная детьми внеклассная работа позволит оценивать интерес детей к изучаемому предмету, совершенствование техники чтения и более глубокое понимание иноязычных текстов.

Важную роль играет приведение текста в соответствии с условиями восприятия при помощи сносок и иллюстраций. Этим же целям служат комментарии, знакомящие с историческим и социокультурным фоном, реалиями страны изучаемого языка.

Поскольку учебные действия изначально формируются в устной речи, а затем переходят в мыслительные действия необходимо развивать устное чтение. При этом следует расставлять

акценты интонации и знаках препинания.

При изучении и запоминании отдельных буквенных, звуковых или лексических единиц часто помогает наглядность, которая позволяет ребенку запомнить предоставленные образы и затем вспоминать их по аналогиям в текстах. Данный способ очень полезен на том этапе, когда ребенок начинает пополнять свой лексический запас, поскольку в иностранном языке большое количество правил чтения и исключений из них, а простое заучивание большого объема информации приводит к потере интереса ребенка к чтению и изучению иностранного языка в целом.

В процессе обучения чтению ученику важно знать, что читать и переводить – это не одно и то же. Ребенку нужно объяснить, что можно понять смысл предложения или текста, не зная перевода каждого слова. Для того чтобы объяснить этот принцип ребенку, можно использовать как пример стихотворения на русском языке со вставленными иностранными словами, значение которых можно понять по контексту. Это умение поможет ребенку не запинаться на незнакомом слове, а продолжать чтение.

Делая вывод из всего вышесказанного можно выделить следующие тезисы:

– научиться читать – значит уметь озвучивать графемы и извлекать мысли, факты, т. е. понимать, использовать информацию текста [1, с. 19];

– обучение чтению детей на раннем этапе формирует у них необходимую языковую базу, которая потребуется для дальнейшего изучения иностранного языка;

– при изучении иностранного языка на начальном этапе – чтение играет главную роль;

– умение читать заключается не только в умении произносить буквы звуки и слова, но и понимать смысл прочитанного;

– необходимо учитывать возрастные и индивидуально-психологические особенности детей при обучении чтению;

– процесс обучения должен вызывать у ребенка познавательный интерес к предмету;

– одна из важнейших задач современного урока иностранного языка – формирование универсальных учебных действий при обучении чтению, которые обеспечивают умение учиться, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию;

– следует тщательно подбирать тексты и задания к ним, чтобы они способствовали повышению интереса у учащихся, что, в свою очередь, является важным фактором успешного овладения этим видом речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Блохина С.А., Вайсбург М.И. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // Иностранные языки в школе. 1997. № 1.
2. Галактионова Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: проблемы исследования: Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. № 14. 190 с.
3. Кадыкова А.В. Воспитательная функция учебника иностранного языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 2. С. 40–43.
4. Короткова Н.В. Системный подход к обучению чтению на уроках русского языка [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал APRIORI: <http://www.apriori-journal.ru/>. [2013]. URL: <http://www.apriori-journal.ru/journal-gumanitarnie-nauki/?id=16>
5. Кудрявцева Н.Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения // Справочник заместителя директора школы. 2011. № 4. С. 13–27.
6. Кузнецова Л.В., Буданцова А.А. Семья как воспитательная среда ребенка // Педагогическое образование и наука. 2010. № 2. С. 84–88.
7. Неткасова И.А. Формирование универсальных учебных действий на уроках в начальной школе [Электронный ресурс] // III Общероссийская студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум 2011»: <http://www.rae.ru/>. [2011]. URL: <http://www.rae.ru/forum2011/>
8. Примерная программа по иностранным языкам в начальной школе. М., 2011. 400 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. ФГОС. М., 2014. 35 с.
10. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : Пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010. 160 с.

УДК 37.022

Северова Н.Ю.*Московский государственный институт
международных отношений (Университет) МИД России***ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ
КОММУНИКАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ С УЧЕТОМ
ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОГО АСПЕКТА**

Аннотация. Статья посвящена обучению письменной коммуникации на иностранном языке в виртуальном пространстве. Автор говорит о необходимости пересмотра существующих подходов к обучению письменной речи с учетом потребностей учащихся в живом письменном общении с использованием интернет-технологий. Подчеркивается необходимость формирования соответствующих компетенций с учетом лингвопрагматики. Отмечается необходимость создания учебных модулей или пособий, в которых предусматривается обучение диалогическому письменному общению в соцсетях. Также вкратце описывается примерная структура такого пособия.

Ключевые слова: лингвопрагматика, письменное общение в соцсетях, компетенции, ИКТ, виртуальное коммуникативное пространство, «нетикет», стратегии общения.

N. Severova*MGIMO University***TEACHING WRITTEN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION
IN SOCIAL NETWORKING WITH DUE REGARD FOR PRAGMATICS**

Abstract. The article deals with teaching written foreign language communication in the virtual space. The author focuses on the necessity to revise the existing approaches to teaching writing skills. It would thus help to meet the students' needs in face-to-face written communication with the use of ICT. Much attention is given to the development of relevant linguistic competences in written communication with regard for pragmatics. The author stresses the necessity of creating training modules and manuals, which could provide dialogical written communication skills necessary for social networking. An exemplary structure of such manuals is briefly described.

Key words: linguistic pragmatics, written networking, competences, ICT, virtual space for communication, «netiquette», communication strategies.

Положенный в основу Федерально-государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) [4] системно-деятельностный подход предполагает обучение применению полученных знаний в деятельности, связанной прежде всего

с повседневной жизнью. Процесс преподавания иностранного языка (ИЯ) предполагает, помимо формирования основных компетенций, еще и подготовку к социализации в иноязычной среде в пространстве межкультурного общения. Причем это пространство не обязательно должно окружать учаще-

© Северова Н.Ю., 2015.

гося физически. Ведь выходя в иноязычный Интернет, человек оказывается погруженным в виртуальное пространство, в котором существуют уже установившиеся законы коммуникации. И хотя происходящий сейчас процесс глобализации предполагает некую унификацию общения, необходимо, тем не менее, учитывать нюансы, которые могут обеспечить успешность коммуникации и позволяют коммуниканту достичь необходимой цели путем решения одной или нескольких коммуникативных задач. В связи с этим при обучении иностранному языку особое внимание уделяется функционально-прагматическому аспекту, который не только доминирует в устной сфере общения, но уже проникает и в письменную. Так, при обучении чтению уделяется внимание не только художественным или научно-популярным, но и так называемым прагматическим текстам, имеющим непосредственное отношение к бытовой сфере. К таковым относятся, например, планы, таблицы, карты местности, рекламные объявления, товарные этикетки, инструкции к лекарственным средствам, дорожные знаки, проездные билеты и др.

Что же касается письменного выражения мыслей, то приходится признать, что оно, по меткому выражению Е.И. Пассова, продолжает оставаться «золушкой» в сравнении с другими видами речевой деятельности [5, с. 27]. Так сложилось, что письму уделялось гораздо меньше времени, чем всем остальным аспектам. Если мы будем рассматривать взгляд на обучение письменной речи на иностранном языке в исторической перспективе, то следует отметить, что еще сравнительно недавно она даже не считалась це-

лью обучения, а лишь средством при обучении другим видам РД, что подтверждается авторами учебных пособий. Так, в учебном пособии «Методика обучения иностранным языкам в средней школе» 1982 года издания авторы констатируют: «Почти во всех школьных программах послевоенного периода письменная речь и письмо выступают как средство обучения, а не цель» [2, с. 295]. Об этом пишет и А.А. Миролюбов: «По мнению большинства авторов, письмо в школьном курсе иностранного языка может быть лишь средством обучения» [6, с. 320]. И лишь к концу XX века ситуация изменилась, что отмечают, например, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез: «Письмо как цель обучения предусмотрено в программах школ разного типа на всех этапах обучения» [1, с. 250].

В современных требованиях Совета Европы к европейской системе уровней овладения иностранным языком обозначены основные компетенции в письменной речи: от заполнения анкеты и написания простой открытки на «уровне выживания» (A1) до сложных писем, отчетов, статей, докладов и рецензий на уровне C2 [3]. В современном ФГОС ООО, действующем в нашей стране, эти требования также учитываются, что приводит процесс обучения иностранным языкам в соответствие с социальным заказом общества по формированию личности, способной как адаптироваться к изменяющимся жизненным условиям, так и самостоятельно принимать решения в различных жизненных ситуациях [4]. Всё это отражено и в существующих программах по иностранному языку.

В нормативных документах также отмечается необходимость использо-

вания новых информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) при обучении любому предмету, в том числе иностранному языку. Информационные и коммуникационные технологии рассматриваются в качестве эффективного средства обучения как различным аспектам языка, так и видам речевой деятельности. Однако обращает на себя внимание тот факт, что письменная коммуникация в виртуальной среде как цель остается за скобками этих требований, как некогда оставалось за скобками обучение письменной речи в качестве одной из целей обучения ИЯ. Да, учащийся должен уметь писать письма, в том числе (или прежде всего) электронные. Да, он должен уметь заполнять анкету, как на бумаге, так и в электронной форме. И те же самые эссе, доклады, отчеты и т. д. учащийся должен уметь писать от руки и печатать на компьютере, облакая их в электронную форму. Не возникает никаких сомнений в том, что все эти виды деятельности преследуют прагматическую цель и должны присутствовать в обучении с формированием соответствующих компетенций. Но всё же следует признать, что большинство из жанров письменной коммуникации носит официальный характер и их освоение ориентировано на будущую профессиональную деятельность (вряд ли в быту кто-то часто пишет эссе или отчеты). Между тем, учитывая врожденную потребность индивида к коммуникации, следует, на наш взгляд, уделить внимание и неофициальным формам виртуального общения, таким как чат, блог, твиттер, инстаграм, форум и др.

У ребенка, как у существа, познающего мир, потребность в общении проявляется особенно ярко. Дети

охотно и даже чересчур много общаются со сверстниками в виртуальном пространстве.

С целью выяснения социальных потребностей подрастающего поколения в виртуальном общении на иностранном языке автором данной статьи был проведен опрос школьников в возрасте 12–16 лет. Опрос был организован как в виртуальном пространстве с помощью инструментов, предоставленных социальными сетями, так и в процессе очного контакта с учащимися. Всего в опросе приняли участие 160 школьников – учащихся школ Москвы, Подмосковья и регионов.

Учащимся были заданы следующие вопросы.

1. Достаточно ли вам общения в виртуальном пространстве только с русскоязычными ровесниками?

2. Хотели бы вы общаться с зарубежными сверстниками? Если да, то с какой целью?

3. Пытались ли вы уже общаться с иноязычными сверстниками в социальных сетях? Если да, то какие проблемы у Вас возникали?

Из 160 опрошенных 34 человека (около 20 %) ответили положительно на первый вопрос, что исключило их из дальнейшего опроса.

Остальные высказались в пользу общения с иностранными сверстниками. Среди основных целей были названы: общение по интересам, интерес к жизни граждан в других странах, процесс общения как таковой, обретение новых знакомых, увеличение числа друзей как один из способов обретения популярности («больше друзей – больше лайков», «хочу, чтобы обо мне узнали во всем мире», «хочу поделиться своими успехами» и др.)

Более половины учащихся при ответе на третий вопрос отметили, что пытались наладить общение со своими ровесниками в виртуальном пространстве, однако большая часть опрошенных признала, что общение не было успешным из-за проблем с языком. Вместе с тем, они же в ходе дополнительного опроса признали, что, находясь за границей, могут более-менее сносно общаться устно. Это навело автора данной статьи на мысль, что проблема может крыться не столько в языке, сколько в отсутствии необходимых компетенций, позволяющих осуществлять письменную коммуникацию.

В ходе дальнейших изысканий выяснилось, что, действительно, проблема языка стоит не на первом плане. Учащиеся отметили, что в настоящее время, при современном уровне развития информационных технологий слабое владение языком может компенсироваться обилием сервисов, позволяющих переводить письменные сообщения с родного языка на почти любой иностранный (в первую очередь – английский). Общению мешало в первую очередь то, что учащиеся испытывали дискомфорт, когда в процессе общения они не могли определиться, насколько верно они оценили реакцию виртуального собеседника, даже прибегнув к «услугам» электронного переводчика. Кроме этого, трудно было решить, как они, в свою очередь должны реагировать на ту или иную реплику: как не показаться излишне грубым, «чтобы не забанили», как повернуть виртуальную беседу в нужное русло. Иными словами, не всегда была ясна прагматическая составляющая виртуального общения.

В этой связи представляется уместным обратить внимание на тот факт, что письменная коммуникация в повседневной жизни вышла на передний план совсем недавно. При обучении письменной речи приоритетным продолжает оставаться подход к письму как опосредованной форме коммуникации. При чтении художественных или публицистических текстов признается тот факт, что автор все же обращается к читателю, но обращение это носит абстрагированный характер, так под читателем подразумевается не конкретная личность, а некто, обладающий обобщенными, размытыми личностными чертами. То же происходит при обучении выражению собственных мыслей в письменной форме, например, в форме эссе. Здесь основным читателем выступает учитель, и хорошо, если оно интересно кому-то еще.

Итак, в современных условиях при обучении письменной речи приоритет у монологических форм (за исключением, пожалуй, писем личного и делового характера). При этом сама жизнь диктует необходимость обучения ведению диалога в письменной форме, так как (а) синхронное виртуальное общение всё больше и больше укрепляет свои позиции, конкурируя с устным общением в режиме реального времени.

Всё изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что наступило время хотя бы частичного пересмотра взглядов на прагматический аспект обучения письменной речи. При этом речь ни в коем случае не идет об отказе от обучения ныне существующим формам и жанрам письма. Тем не менее нельзя сбрасывать со счетов такой важный фактор, как мотивация.

И если современное личностно ориентированное обучение предполагает учет потребностей учащихся (применительно к обучению ИЯ – потребностей прежде всего коммуникативных), то включение в процесс обучения иностранному языку элементов диалогического общения в сети, несомненно, даст существенный положительный эффект в плане мотивации.

Такая постановка вопроса делает необходимым разработку специальных если не курсов, то хотя бы модулей, предусматривающих формирование специальных компетенций общения в виртуальном коммуникативном пространстве. Назрела необходимость создания методических разработок для каждого этапа обучения, при помощи которых учащиеся могут учиться иноязычной коммуникации в сети. В основе таких разработок, как и при обучении устной речи, должен лежать функционально-прагматический аспект. И если учителя зачастую признают, что в письменном виртуальном общении на родном языке их ученики порой во многом их превосходят, умея ставить цель общения, а затем добиваться ее как тактически, так и стратегически, то не стоит надеяться на то, что все эти навыки они автоматически перенесут на виртуальное общение на иностранном языке и поэтому учить их излишне. Не следует забывать, что это прежде всего межкультурное общение, и если учащиеся сильны тактически и стратегически, это еще не является залогом успешной коммуникации. Кроме того, помимо всеобщих законов, присущих Интернет-коммуникации в глобальном масштабе, существует масса нюансов виртуального «поведения», за несоблюдение правил

которого могут «забанить». Поэтому структура такого курса, или модуля, или методической разработки предполагает наличие некоего вводного пропедевтического раздела сугубо прагматической направленности, в котором учащимся разъясняются необходимые нюансы общения отдельно по каждому сервису, а затем обобщаются правила «нетикета». Необходимо еще раз подчеркнуть различие между использованием медийной компетенции как средства обучения (запрос и обработка информации с целью глубже изучить тему или подготовить сообщение, участие в Интернет-проектах при разработке какой-либо темы и т. д.) и виртуальной коммуникацией как целью обучения, так как такое общение имеет свою специфику, а значит, требует особого подхода к овладению им.

Обратимся к лингвистическим особенностям такого общения. По данным лингвистических исследований, оно носит уникальный характер, так как представляет собой «усредненный вариант» между письменной и устной речью. С этим связана основная трудность разработки упражнений по формированию соответствующих компетенций. С одной стороны, они должны быть направлены на обучение формулированию мыслей в письменной форме с соблюдением основных требований к письменному сообщению. С другой стороны, необходимо обеспечить обучение общению применительно к конкретной коммуникативной ситуации, т. е. коммуникативно-прагматический аспект должен быть поставлен во главу угла. И так же, как при обучении устной речи для успешного общения, важна прежде всего адекватная реакция на реплику собеседника,

что является залогом успешной коммуникации, которая проходит «здесь и сейчас», при обучении синхронному письменному общению этому нужно уделять не меньше внимания. Что касается «адекватной реакции», то здесь не обойтись без психологической подготовки, так как виртуальное общение «богато» подводными камнями, и один из самых неприятных – это троллинг. И если в устном общении мы априори ориентируемся на его кооперативный характер, то в письменном агрессивный дискурс отнюдь не редкость. Следовательно, необходимо специально отрабатывать такие ситуации, чтобы избежать или хотя бы свести к минимуму стрессовый фактор. Все это позволяет сделать парадоксальный вывод о том, что упражнения, направленные на обучение письменному виртуальному иноязычному общению, на начальном этапе не обязательно выполнять в режиме онлайн. Подготовительные упражнения должны нацеливать учащихся на выполнение коммуникативно-прагматической задачи, что соответствует требованиям современного коммуникативно ориентированного обучения. Прагматический аспект предполагает, прежде всего, распознавание интенций собеседника, а затем уже формирование реакции на высказывание.

Подытоживая вышеизложенное, можно описать примерную структуру предполагаемой методической разработки.

Часть I. Подготовительный этап. На этом этапе выясняется (если необходимо – подвергается корректировке) степень медийной компетентности учащихся, оговариваются правила коммуникативного поведения в вир-

туальном пространстве, выделяются особенности общения в каждом из социальных сервисов.

Часть II. Данный этап предполагает практическую работу на основе специальных упражнений без выхода в Интернет. Подчеркнем: здесь формируется не навык работы в Интернете, – он у учащихся уже достаточно хорошо сформирован – а навык поведения в различных ситуациях иноязычного виртуального общения. Поэтому упражнения должны быть разделены по крайней мере на два типа:

– упражнения прагматического характера на анализ конкретной ситуации (case study). Например, учащиеся разбирают виртуальный диалог и определяют, за что «забанили» участника коммуникации, разрабатывают альтернативные стратегии общения, чтобы не быть «забаненным». Или выявление «тролля» и выработка стратегии общения, позволяющей не поддаваться на провокацию «тролля»;

– коммуникативно-прагматические упражнения. Они предполагают отработку общения в конкретных ситуациях с решением коммуникативной задачи и использованием при этом адекватных языковых средств, в том числе иконических знаков и эмодзи. Таким образом, учащиеся, помимо языковых особенностей сетевого общения, овладевают соответствующей стратегией общения, исходя из лингвопрагматического контекста ситуации общения.

Часть III. Практика реальной коммуникации в виртуальном пространстве.

Итак, при разработке соответствующего курса необходимо учитывать не только лингвистический, но и прагма-

тический аспект, принимая во внимание особый характер виртуального общения (его «усредненность» между письменной и устной речью).

Всё вышеизложенное позволяет сделать некоторые выводы.

1. Письменное общение в виртуальных сетях уникально тем, что представляет собой «усредненную» форму между письменной и устной коммуникацией.

2. Такое общение предполагает соблюдение определенных правил, предусмотренных так называемым «нетикетом».

3. Обучение письменной речи в настоящее время направлено на формирование компетенций выражения мыслей на письме в форме «монолога». Общение в Интернете носит диалогический характер, и требует специального подхода к формированию соответствующих компетенций.

4. При обучении диалогическому общению в социальных сетях необходимо учитывать не только языковой, но и прагматический аспект с учетом особенностей речевого взаимодействия собеседников.

5. Обучение Интернет-коммуникации на иностранном языке требует разработки специальной методики, что должно найти свое воплощение в форме соответствующих учебных пособий или как минимум модулей, интегрированных в обучающий курс по ИЯ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 4-е изд. стер. М., 2007. 336 с.
2. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. М., 1982. 373 с.
3. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К.М. Ирихановой. М., 2003. 256 с.
4. Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по иностранному языку. Базовый уровень. [Электронный ресурс] http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp?ob_no=14413 Режим доступа: свободный (дата обращения : 23. 11. 2014)
5. Пассов Е.И. Галактика Гутенберга, или текст как единица овладения культурой иноязычного письма // Коммуникативная методика. 2004. № 4. С. 26–29.
6. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова; Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. М., 1981. 456 с.

УДК 37.013'81

Толмачева И.А.*Гжельский государственный художественно-промышленный институт***ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ
К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Аннотация. В ситуации отсутствия естественной языковой среды и ограниченного аудиторного времени одной из главных задач преподавателя иностранного языка становится формирование учебной мотивации. В статье рассматривается комплекс дидактических условий формирования мотивации к изучению иностранного языка у студентов художественных специальностей художественно-промышленного вуза, расположенного в регионе традиционного бытования народного промысла. Данные условия формулируются на основе анализа мотивационной сферы творческой личности и факторов, влияющих на ее формирование.

Ключевые слова: дидактические условия, мотивация, художественно-промышленное образование, региональный компонент, иноязычная тревожность.

I. Tolmacheva*Gzhel State Artistically-Industrial Institute***DIDACTIC CONDITIONS FOR FORMING ART STUDENTS'
MOTIVATION FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

Abstract. In the situation when there is no natural language surroundings and the time for classes is limited one of the main task of any foreign language teacher is to form language learning motivation. The article considers a complex of didactic conditions for forming university students' motivation for learning foreign languages. It concerns the students studying art at an artistic-industrial university situated in the region where folk trade traditionally exists. These conditions are formulated on the bases of the analysis of creative personality's motivational sphere and the factors influencing it.

Key words: didactic conditions, motivation, artistic-industrial education, regional component, foreign language anxiety.

Отсутствие естественной языковой среды и недостаточность аудиторного времени на усвоение дисциплины в условиях неязыкового вуза ставят перед преподавателем задачу формирования у студентов мотивации к изучению иностранного языка как одну из первоочередных. В связи с тем, что

мотивацию мы рассматриваем не только как желание, потребность в учении, но и как умение получать знания, важно, чтобы обучаемый осознал личную ценность данного предмета и был готов к самостоятельной работе над ним как во время обучения в вузе, так и в дальнейшей трудовой деятельности.

Мотивационная сфера – сложная система взаимосвязанных между собой элементов, ключевым из которых является личность обучаемого. Следовательно, личностные характеристики учащегося обуславливают специфику его мотивационной сферы. На основе анализа ряда работ отечественных и зарубежных психологов, посвященных проблеме творческой личности, можно выделить следующие характерные психологические особенности человека, занимающегося творческой деятельностью: тонкость чувств, повышенная чувствительность, эмоциональность и тревожность; стремление к одиночеству и плохая адаптированность в социальной среде; развитое воображение и ум; склонность к познавательным, интеллектуальным и философским темам, открытость ума и восприимчивость к новому и необычному; стремление к самовыражению; широкий круг интересов; оригинальность и неординарность мышления; личная независимость и уверенность в своих способностях; эмпатия; смешанные черты женственности и мужественности в поведении (андрогинность); театральность поведения и желание обратить на себя внимание; внутренняя мотивация [3; 5]. Учет вышеуказанных характеристик при организации учебного процесса позволяет не только повысить интерес к изучаемой дисциплине, а вместе с этим и мотивацию, но и обеспечить качественное усвоение знаний.

В ходе эксперимента, проведенного на базе Гжельского государственного художественно-промышленного института (ГГХПИ), был разработан и апробирован комплекс дидактических условий формирования мотивации к

изучению иностранного языка у студентов художественных специальностей.

Теоретической основой эксперимента стали теории мотивации учебной деятельности (Л.И. Божович, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, А.К. Маркова); теория личностно ориентированного подхода в образовании (Ш.А. Амоношвили, А.Н. Леонтьев); теории мотивации в обучении иностранному языку (Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова, Н.А. Саланович); теория о лингвокультурологической основе изучения и преподавания иностранного языка (Е.М. Верещагин, Г.Д. Томахин); теория и методика обучения иностранному языку (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Е.С. Пассов, Г.В. Рогова); концепции регионализации образовательного процесса (В.И. Загвязинский, М.В. Рыжаков).

Под дидактическими условиями мы понимаем создание такой обстановки в процессе учебной деятельности, которая помогает студенту осознать личную ценность иностранного языка, сформировать у него стойкую потребность в его изучении и дальнейшем совершенствовании. Создание подобной обстановки возможно через тщательный отбор содержания, форм, методов и средств обучения на основе учета психологических особенностей студентов.

Базовым условием формирования мотивации является интеграция учебных дисциплин, которая при переходе на уровневое высшее профессиональное образование становится необходимым и обязательным условием построения учебного процесса. Она позволяет научить студентов самостоятельно добывать необходимую

информацию, обрабатывать, осмысливать, грамотно использовать её, а также формировать у них целостную систему знаний об окружающем мире; избегать дублирования материала, изучаемого в рамках смежных дисциплин; применять новые, более прогрессивные технологии обучения.

Анализ известных источников и опыт работы в вузе позволяет утверждать, что использование интегративного подхода особенно актуально в преподавании иностранных языков, что определяется особенностями данной дисциплины и, прежде всего, её беспредметностью. Под беспредметностью иностранного языка понимается то, что сам по себе он не может научить ничему, но зато является средством передачи знаний, накопленных человечеством в самых различных областях науки, техники, культуры и общественной жизни. Следовательно, в рамках неязыкового вуза содержательным компонентом данной дисциплины могут стать тщательно отобранные материалы, заимствованные как из общеобразовательных, так и специальных (профилирующих) дисциплин.

Кроме содержательной составляющей, интегративный подход также подразумевает слияние форм и методов организации учебного процесса, используемых в преподавании различных дисциплин. Сегодня применяются не только классические методы преподавания иностранных языков, но и новые для этой дисциплины педагогические технологии: ролевые игры, кейс-технологии, проблемные и творческие задания, метод проектов. Последний, по мнению многих преподавателей, является одним из самых эффективных, поскольку сочетает в

себе элементы поисковой, исследовательской и творческой деятельности обучающихся [6].

Следующим дидактическим условием, имеющим большой потенциал в формировании мотивации к изучению иностранного языка, является использование так называемого регионального компонента. Изучая иностранный язык, человек формирует в себе готовность вступить в общение с носителем языка, выражаясь общепринятым термином, вступить в «межкультурный диалог», но диалога не получится, если ему будет нечего сказать о себе, о своей стране [1]. Конечно, в учебных программах предусмотрено изучение тем, касающихся политического строя России, ее экономического и социального развития, традиций и обычаев, но все эти материалы носят общий характер, не касаются личности конкретного человека [7].

Тема возможности и необходимости использования регионального компонента достаточно широко и подробно разработана практикующими педагогами школ, но ему уделяется недостаточное внимание в процессе преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях. Возникает вопрос: «Целесообразно ли использовать подобные материалы на занятиях по иностранному языку в вузах?» Безусловно, особенно если речь идет о вузе художественно-промышленного профиля, а тем более расположенном в регионе традиционного бытования народных художественных промыслов (НХП).

Опыт преподавания иностранного языка в ГГХПИ, а также проведенный эксперимент показали объективность такого решения. ГГХПИ – уникаль-

ное учебное заведение, имеющее более чем 110-летнюю историю развития и становления, готовящее специалистов НХП и расположенное в местности, известной своими традициями керамического производства с XIV в. и представляющей определенный пласт культуры, особенный и неповторимый. Использование материалов, рассказывающих об истории Гжели, о развитии керамического производства, об интересных людях этого региона, об истории художественного образования, позволяет делать занятия по иностранному языку более интересными, эмоциональными, способствует общему культурному развитию студентов и осознанию ими ценности обучения именно в этом вузе. Кроме того, это также позволяет студентам приобщиться к исследовательской работе и ощутить себя причастными к «написанию истории Гжели». В процессе подготовки так или иначе учащиеся обращаются к знаниям, полученным на занятиях по другим дисциплинам, связанным со спецификой гжельского региона, например, «История гжельского промысла». Возможна и обратная связь, когда, готовясь к урокам иностранного языка или на самих занятиях, они получают совершенно новую для себя информацию. Такая интеграция учебных дисциплин демонстрирует студентам прикладную значимость иностранного языка, а следовательно, способствует формированию положительной мотивации к его изучению.

Многообразие тем позволяет использовать разнообразные формы работы не только в аудитории, но также во внеурочное время: сообщения, презентации, виртуальные экскурсии, круглый стол, участие в создании ан-

глоязычного сайта института и прочее. Таким образом, студенты получают возможность проявить свои творческие способности, продемонстрировать неординарное мышление, умение работать в группе. При выполнении коллективных работ и проектов даже те студенты, которым с большим трудом даются устные выступления на уроках, способны проявить свои знания по иностранному языку.

Следует также учитывать воспитательный потенциал использования регионального компонента в преподавании иностранного языка. С его помощью формируется гражданское и патриотическое сознание студентов, а следовательно, формируется их целостное научное мировоззрение, что особенно актуально в современном обществе [2].

Как было указано выше, люди творческих профессий имеют высокую профессиональную мотивацию, что необходимо использовать, в том числе, и в преподавании иностранного языка – формирование мотивации к его изучению через интерес к профессии представляется нами как еще одно дидактическое условие. Необходимо отметить, что профессионально-ориентированное обучение иностранному языку – достаточно хорошо разработанная тема. Однако и здесь есть место новым формам и методам обучения.

Иностранный язык становится дополнительным источником и инструментом получения профессиональных знаний, совершенствования профессиональных навыков и умений. Так, например, будущие дизайнеры, знакомясь с соответствующими зарубежными изданиями, могут узнать не только о новых направлениях и тенденциях в

дизайне, но и познакомиться с новыми компьютерными программами и неизвестными возможностями уже известных им программ. Проекты, созданные на основе полученных знаний, оцениваются как преподавателями спецдисциплин, так и преподавателем иностранного языка. Такая работа дает студентам очень многое с точки зрения их профессионального роста и формирует у них ценностное отношение к иностранному языку.

Кроме того, современный уровень развития компьютерных технологий позволяет будущим художникам и дизайнерам общаться с зарубежными студентами художественных учебных заведений и профессионалами через социальные сети и специальные сайты, выставлять и обсуждать там же свои работы. Такой выход и вероятность признания на международном уровне возможны лишь при условии владения иностранным языком. Таким образом, потребность поделиться результатами своего творчества, желание получить ему оценку не только в рамках своего вуза может стать стимулом к изучению иностранного языка.

При организации и проведении аудиторных занятий по иностранному языку у студентов художественных специальностей следует также учитывать их интерес к философским проблемам. Им недостаточно просто прочитать, перевести и пересказать текст, им необходимо высказать свое мнение, поделиться своим видением той или иной проблемы, поспорить. Однако такие обсуждения должны носить подготовленный характер в связи с тем, что в одной группе могут быть студенты с разными уровнями владения языком, а принять

участие в общей работе по возможности должен каждый. Преподаватель накануне обсуждения какого-либо текста озвучивает приблизительную тему предстоящего занятия. Совместно со студентами определяется круг вопросов, которые могут возникнуть в ходе дискуссии. Задача учащихся – обдумать эти вопросы, высказать свое мнение, подкрепить его аргументами. Поскольку учебное время ограничено, и преподавателю необходимо давать программный материал, далеко не всегда представляется возможным обсудить темы, интересные обучаемым, или завершить обсуждение, начатое на уроке. В таких условиях незаменимым становится использование электронной почты (e-mail).

Электронная почта является средством общения в письменной форме и поэтому включает в себя не только элементы письменного, но и разговорного языка [10]. Поскольку это не прямой контакт с собеседником, на человека не давит необходимость моментального реагирования на реплики, у него есть время, чтобы четко сформулировать свои мысли. Электронная почта помогает в организации самостоятельной работы студентов, что особенно актуально сегодня, при переходе на двухступенчатую систему обучения в вузе. Кроме того, электронная почта позволяет общаться в ситуациях, где преподаватель уже не играет центральной роли. Студенты сами осуществляют контроль над своим обучением, сами выбирают тему и направление дискуссии.

Одной из характерных особенностей творческой личности является ее повышенная тревожность, что проявляется и в изучении иностранных

языков. Сравнительно недавно в зарубежной литературе появился термин «иноязычная тревожность». Под ней исследователи понимают одну из форм ситуативной тревожности, проявляющуюся исключительно в процессе изучения иностранного языка и в связи с необходимостью общаться на нем [7; 8; 9; 11].

Для преподавателя иностранного языка важно не только обнаружить признаки иноязычной тревожности у студентов, но и понять, в связи с чем она появляется. Только тогда он сможет грамотно построить свою работу и свести состояние тревожности к минимуму [4]. Это особенно актуально в условиях неязыкового вуза, когда, в силу отсутствия вступительного экзамена по иностранному языку в одной группе могут обучаться студенты с очень разным уровнем подготовки.

Создание атмосферы психологического комфорта и сотрудничества на занятиях, когда студент становится полноправным участником учебного процесса, гибкая система оценок, создание ситуации выбора форм работы и отчета, сбалансированное сочетание требований к обучаемым и их способностям – все эти факторы помогают решению задачи снижения иноязычной тревожности в процессе обучения иностранному языку.

В заключение необходимо отметить: анализ результатов исследования показал, что интеграция учебных дисциплин; использование регионального компонента, интереса к выбранной профессии, к философским и интеллектуальным темам; использование компьютерных технологий, включая социальные сети и электронную почту; снятие иноязычной тревожности

являются дидактическими условиями эффективного решения проблемы формирования мотивации к изучению иностранного языка у студентов художественных специальностей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брусиловская Э.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в условиях межкультурного взаимодействия // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 1. С. 15–21.
2. Быков А.К. Социокультурные проблемы воспитания российской гражданственности и патриотизма в системе образования // Педагогическое образование и наука. 2011. № 2. С. 8–16.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Общ. ред. В.В. Иванова. 3-е изд. М., 1986. 573 с.
4. Гусаковская Н.Ю., Толмачева И.А. Иноязычная тревожность и её влияние на мотивацию к изучению иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. № 20. С. 181–189.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб., 2009. 448 с.
6. Ильчинская Е.П. Применение проектных технологий в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2012. № 16. С. 16–21.
7. Топленкина И.П. Региональный компонент на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2007. № 3. С. 51–53.
8. Gardner R.C., Day J.B. & MacIntyre P.D. Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment // Studies in Second Language Acquisition. 1992. № 14(2). P. 197–214.
9. Gregersen T. & Horwitz E.K. Language learning and perfectionism: anxious and

- non-anxious language learner's reaction to their own performance // The Modern Language Journal. 2002. № 86(2). P. 562–570.
10. Oxford R. Language learning strategies: What every teacher should know. New York, 1990. P. 79.
11. Young D.J. Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? // The Modern Language Journal. 1991. № 75(4). P. 426–439.

УДК 37.016: 574 (075.8)

Юнусов Х.Б.¹, Захаров С.Л.²

¹Московский государственный областной университет

²Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОЦЕССОВ И АППАРАТОВ ХИМИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В работе рассматриваются особенности экологического образования при изучении взаимосвязанных курсов «Процессов и аппаратов химических технологий» и экологических дисциплин. Повышение экологической культуры позволяет студентам осознанно подойти к изучению широко применяемым в экологии процессам нанотехнологической очистки вод, к примеру, от опасных примесей бактериального и радиационного заражения и использования навыков и знаний при выполнении ими курсовых и дипломных проектов. Результаты экспериментальной работы представлены в виде графика и таблицы.

Ключевые слова: экологическое образование, мотивация, процессы и аппараты химических технологий.

Kh. Yunusov¹, S. Zaharov²

¹Moscow State Regional University

²D. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia, Moscow

FEATURES OF ECOLOGICAL EDUCATION WHEN STUDYING THE PROCESSES AND DEVICES OF CHEMICAL TECHNOLOGIES

Abstract. The article considers the features of ecological education in studying ecological disciplines and the interconnected course of “Processes and Devices of Chemical Technologies”. The improvement of ecological culture enables students to study the widely applied in ecology processes of nanotechnological water purification more consciously. For example, students can use their skills and knowledge about dangerous impurities of bacterial and radiation contamination the while performing their course papers and graduate works. The results of experimental work are presented in the form of a schedule and a table.

Key words: ecological education, motivation, processes and devices of chemical technologies.

Анализировать степень усвояемости знаний студентами полного курса предмета «Процессы и аппараты химических технологий» всегда вызывает трудности по нескольким причинам: во-первых, этот курс имеет высокую степень сложности; во-вторых, требует владения материалом как на

теоретическом так и на практическом уровне; в-третьих, находится на стыке нескольких сложных дисциплин, изучение которых также является скучным и сложным для восприятия. Поэтому при изучении предмета мы уделили особое внимание использованию подхода с экологическим уклоном, обращая внимания на химиче-

© Юнусов Х.Б., Захаров С.Л., 2015.

ские и технологические предприятия, находящиеся в районе. Результаты используются в учебном процессе на инженерно-технологических факультетах РХТУ им. Д.И. Менделеева и на факультете «Технология и предпринимательство» МГОУ. Обработка контрольно-опросных листов показала, что целенаправленное выделение экологических вопросов в качестве основополагающих для изучения высокоэффективных нанотехнологических процессов существенно влияет на результат усвоения студентами разделов курса «Процессы и аппараты хи-

мических технологий», в частности по «Мембранной технологии». Как видно из анализа, в контрольной группе уровень усвоения материала – около 60 %, а в экспериментальной – 80 % (рис. 1).

Использование стратегии экологической целенаправленности закладывает основу для формирования знаний студентов и возбуждает личностный интерес к изучению предмета «Процессы и аппараты химической технологии», отдельные разделы которого остаются для студентов трудно воспринимаемыми в случае отсутствия экологической культуры [1–3].

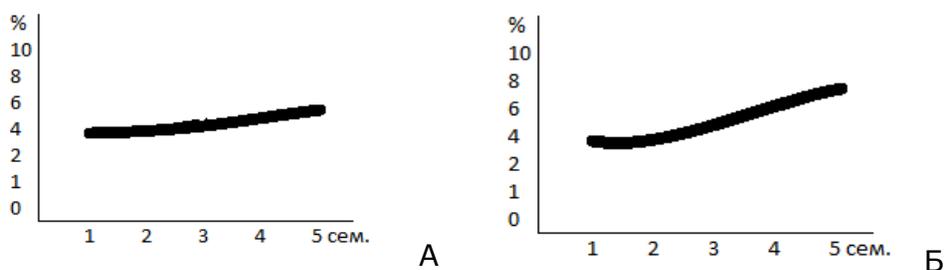


Рис. 1. Кривая обработки опросных листов. А – контрольная группа; Б – экспериментальная группа

Разрабатывая курсовой проект по процессам и аппаратам химических технологий, студент опирается на тот «заряд» мотивации, который он получил при изучении курса экологии. Студент сознательно видит опасную черту, к примеру, концентрации неочищенных стоков и тот предел концентраций, до которых следует очистить те или иные стоки промышленных предприятий.

Приобретаемые в ходе экологического образования знания и навыки вызывают интерес к изучению процессов и аппаратов экологической направленности, развивают творческую

мысль, помогают отнести изучаемые взаимосвязанные вопросы «экологии» и «процессов и аппаратов» к числу приоритетных, экологически ориентированных. Применение различных форм проведения занятий с проблемным подходом вызывает интерес к изучению взаимоотношений человека с окружающей природной средой.

Использование различных подходов в преподавании курсов «процессы и аппараты химических технологий» в русле экологических дисциплин мотивирует студентов и возбуждает личностный интерес к изучению предмета. Экологизация химико-технологиче-

ских процессов наблюдаемых объектов и процессов природы, модельными представлениями которых являются современные разработки, выступает серьёзным подспорьем для моделирования проблемных ситуаций.

Следует уделить особое внимание эмпирическим методам изучения для наработки опорных анализов, которые являются основой для моделирования всех естественных процессов, каковыми являются и современные процессы нанотехнологии в экологии. Для этого необходимо не только поставить перед студентами конкретную задачу в привязке к экологически мотивированной проблеме, но и выработать план реализации.

При организации изучения химико-технологических предметов в сочетании с экологическим подходом предполагается планирование по содержанию изучаемой темы с учетом выбора района с особо опасными объектами химической технологии и экологически неблагоприятными сточными водами, состоянием атмосферного воздуха и почвы, а также предполагается учитывать рекреационную привлекательность местности.

Из этого можно сделать вывод, что можно использовать различные приёмы экологического подхода в предполагаемой очистке разных сред от вредных выбросов химических предприятий и источников загрязнений.

Рассматриваемые методы и приемы не исключают как их сочетания в разных соотношениях, так и автономного использования.

Эмпирические методы позволяют раскрыть причины возникновения экологических проблем и наметить пути их решения [1–3]. Формы органи-

зации учебной деятельности находят своё отражение во всём многообразии методов и приемов преподавания, как экологических дисциплин, так и дисциплин аппаратурно-процессной реализации поставленных экологическими задачами.

Нами предлагается рассматривать варианты с учетом территориально-регионального экологически ориентированного и максимально понятного и заинтересовавшего студента задания. Это и работа над рефератом и экологически востребованным докладом, научной темой и проблемным для данного конкретного региона заданием.

Представляется целесообразным построение занятий по следующему алгоритму:

- освещение материала на лекциях преподавателем;
- обсуждение учащимися рассмотренных вопросов на семинарах и коллоквиумах.

Если лекции вводят студентов в существо вопросов по теме с учетом регионально-мотивационной специфики экологических проблем, то на семинарских занятиях осуществляется расширение фактической базы знаний об этих проблемах и путях их решения, развивается умение студентов устанавливать причинно-следственные связи, формулировать выводы на основе фактов и находить пути решения экологических и технологических проблем.

Подготовленные студентами презентации, сообщения, доклады и результаты проведения экологических и технологических исследований с учетом возможной ситуации чрезвычайного положения в данном конкретном районе обсуждаются на практических

занятиях с целью развития умения самостоятельно формулировать и конкретизировать проблему, обосновывать необходимость и условия ее решения.

Многолетняя обработка студенческих опросных листов нескольких факультетов показала, что студенты лучше отражают то, о чем имеют прямо или косвенно касающиеся лично

их конкретные представления. Воображаемая чрезвычайная ситуация дает возможность «совершать» поступки во благо себя и своего ближнего. В таблице 1 представлены результаты эксперимента по решению технологического задания студентами инженерно-экологической специальности в группе из 25 человек.

Таблица 1

Результаты эксперимента по решению технологических заданий студентами

Студенты 25 чел.	На основе теоретических знаний	Теоретические и практические знания	На основе приобретенного опыта
МГОУ	5–7	9–12	20–22
РХТУ	7–9	14–15	23–25

Практическая деятельность студентов на природе в разной степени близости от опасных объектов завершает изучение темы. Разработка учебного и эколого-технологического, специально оборудованного на местности экскурсионного маршрута, на котором проводятся учебные экскурсии и экологические наблюдения, позволяет наиболее гармонично сочетать теоретическую и практическую деятельность студентов. Территории различных природных комплексов в непосредственной близости от загрязняющих природу объектов и в лесу, в городских парках и лесопарках, в зонах отдыха и в зонах с неблагоприятными выбросами промышленных предприятий, а также естественные и антропогенные объекты целесообразно включать для разработки экскурсионного маршрута, который, прежде всего, соответствует изучаемому материалу. Геологические, геоморфологи-

ческие, гидрологические, почвенные, ботанические, зоологические объекты, природные и антропогенные экосистемы выделяются обособленно в числе обозначенных выше. Памятники природы, которые интересны не только как уникальные творения природы, но и как имеющие историческую и культурную ценность, также следует отнести к их числу. Формам природопользования и следствиям воздействия человека на природную среду, а также антропогенным природным комплексам обращается особое внимание на экскурсионном маршруте. Это способствует формированию знаний студентов о естественных процессах и связях в экосистемах, природных комплексах, о взаимодействии человека с природой. Особое внимание следует уделить обоснованию правил поведения в природе, закреплению навыков их выполнения во время природоведческих экскурсий [1–3].

Компетентность и умение студентов сформировать пути решения экологических и технологических проблем с привлечением современных инновационных процессов и аппаратов является лучшим свидетельством усвоения материала по изучаемому предмету.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мамедов Н.М. Культура, экология, образование. М., 1996. 51 с.
2. Слостенина Е.С. Экологическое образование в подготовке учителя. М., 1984. 104 с.
3. Юнусов Х.Б. Дисциплина «Экология» для направления подготовки «Педагогическое образование», профили подготовки «Технологическое и экономическое образование», «Технологическое образование». М., 2013. 30 с.

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377, 378

Ломов С.П.¹, Лейфа А.В.², Плутенко А.Д.³

¹Российская академия образования (г. Москва)

²Благовещенский государственный педагогический университет

³Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ТЕНДЕНЦИИ И РИСКИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме перехода российского высшего педагогического образования на Болонскую систему подготовки студентов педагогических высших учебных заведений. Приведено описание изменений, произошедших в области высшего педагогического образования РФ в период с 2007 по 2014 г. В статье обосновываются перспективы изучения педагогического мастерства в непрофильных ВУЗах. Подчеркивается укрепление значимости международных дипломов об образовании и роли иностранных языков в современном образовательном пространстве Российской Федерации. Авторы предполагают наличие острой необходимости четкого обозначения теоретико-концептуальных проблем реформирования российского педагогического образования и эффективного поиска путей их практического решения.

Ключевые слова: Болонский процесс, реформирование высшего педагогического образования в РФ, стандарт третьего поколения, проект федерального закона, кредитно-модульная система обучения, двухуровневая система образования.

S. Lomov¹, A. Leif², A. Plutenko³

¹Russian Academy of Education, Moscow

²Blagoveshchensk State Pedagogical University

³Amur State University, Blagoveshchensk

PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA: TRENDS AND RISKS

Abstract. The article is devoted to the problem of transition of the Russian higher pedagogical education system to Bologna two-tier system of education. The authors describe the changes in the field of higher pedagogical education which occurred from 2007 to 2014 in the Russian

© Ломов С.П., Лейфа А.В., Плутенко А.Д., 2015.

Federation. The article justifies the prospects of studying pedagogical skills at nonspecialized universities. The importance of strengthening the importance of international diploma is emphasized. Besides, the role of foreign languages in modern educational space of the Russian Federation is stressed. According to the article there is a crucial need to identify clearly the theoretical and conceptual problems of reforming pedagogical education in Russia, as well as to find their practical solution.

Key words: Bologna process, the reform of higher pedagogical education in Russia, the third generation standard, the draft of the Federal law, the credit-modular system of education, two-tier system of education.

Новые требования к качеству школьного образования, выраженные в новых Федеральных государственных образовательных стандартах, утверждение профессионального стандарта педагога предполагают необходимость изменения в организации, содержании, технологиях и масштабе подготовки педагогов.

Российская Федерация унаследовала систему подготовки педагогических кадров, выстроенную в условиях регулируемого рынка труда, что позволяло осуществлять обязательное распределение выпускников, жестко регулировать число студентов, ограничивать мобильность абитуриентов.

Современное педагогическое образование выступает фундаментальной основой человеческой жизнедеятельности, ценностью духовной культуры. Наряду с политической и правовой культурой высшее педагогическое образование формирует эстетические и нравственные качества личности в неразрывной связи с будущей педагогической деятельностью и с жизнью общества.

Система подготовки педагогов не изменялась многие годы и опиралась на сеть педагогических вузов и учреждений среднего профессионального образования, относительно равномерно распределенную территориально.

В последние годы число педагогических вузов сокращается. Так, в 2008 г. подготовку осуществляли 196 вузов, в том числе 70 – педагогических, в 2012 г. – 167 вузов, в том числе в 48 – собственно педагогических.

Развитие системы высшего педагогического образования Российской Федерации определяется мировыми тенденциями глобализации. Социально-экономические изменения в стране привели к внутреннему кризису образовательной системы.

В сентябре 2003 г. Российская Федерация официально присоединилась к Болонскому процессу, в рамках которого предстоит осуществить реформирование российского образования с целью продвижения его к открытости мирового сообщества и интеграции в общеевропейскую систему образования.

В отношениях Евросоюза – Российской Федерации одним из приоритетов развития в области научных исследований и образований названа цель: содействовать интеграции и углублению сотрудничества в рамках создаваемого Европейского пространства высшего образования в соответствии с основными положениями Болонского процесса [3].

За последние годы в области высшего педагогического образования РФ произошли следующие изменения:

1. Переход на двухуровневую структуру образовательных программ. С 2006–2007 учебного года произошло значительное расширение подготовки по направлениям педагогического бакалавриата и магистратуры. Это связано, в первую очередь, с тем, что Министерство образования РФ расширило академическую свободу вузов при реализации магистерских программ. В свою очередь, это явилось необходимым толчком для их открытия и, как следствие, активизации подготовки по направлениям педагогического бакалавриата. С 2011 учебного года началась масштабная реализация педагогического бакалавриата во всех ВУЗах РФ.

2. Разработан проект национальной структуры квалификаций. Национальная структура квалификаций в РФ соответствует Европейской рамке квалификаций для непрерывного образования, рекомендованной Европарламентом, по следующим основным параметрам: уровневому делению квалификаций; содержательному делению на знания, умения и профессионально-личностные компетенции; компетентностному характеру формирования дескрипторов [1]. В разработке проекта национальной структуры квалификаций осуществлялось взаимодействие разработчиков с работодателями и их представителями-экспертами. Все это обеспечило насыщение данного проекта современными профессионально-педагогическими требованиями в части описания профессиональной деятельности и нашло свое отражение в новых ФГОС ВПО.

3. Организовано Национальное агентство профессиональных квалификаций (НАПК), под руководством которого отраслевые союзы работо-

дателей разрабатывают профессиональные стандарты и централизованно представляют их в Министерство образования и науки РФ для проектирования соответствующих государственных образовательных стандартов высшего педагогического образования третьего поколения [4].

4. Для установления соответствия российской системы гарантии качества международным стандартам за последние годы проведены следующие мероприятия:

– разработан и утвержден новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 23.07.2013) [2]. Закон «Об образовании в Российской Федерации» позволяет сохранить многообразие форм получения образования, предполагает возможность сетевого взаимодействия, позволяет использовать дистанционные образовательные технологии. Новый закон дает возможность непосредственного участия детей, их родителей, педагогов и общественности в управлении учреждениями и образовательными системами, сохраняет все права и меры социальной поддержки педагогических работников, вводит определения основных принципов и гарантий их деятельности, закрепляет полномочия региона по установлению дополнительных мер государственной поддержки молодых специалистов. Он направлен на совершенствование кадрового потенциала системы образования, повышение заработной платы учителей, определяет новые подходы к организации повышения квалификации педагогов, новые формы повышения профессиональной компетентности педагогических кадров;

– созданы и поддерживаются веб-сайт российской системы аккредитации, список аккредитованных образовательных учреждений высшего профессионального образования. Многие веб-сайты высших педагогических учебных заведений представлены как на русском, так и английском языках;

– с 2005 г. осуществляется сбор и анализ информации о международной деятельности вузов: наличии филиалов и представительств за рубежом, мобильности студентов, преподавателей и образовательных программ, реализации совместных программ и проектов с зарубежными вузами и др.;

– с 2005 г. проводится обучение и сертификация экспертов, в июне 2006 г. была создана гильдия экспертов;

– с 2006 г. для оценки качества подготовки будущих педагогов проводится интернет-тестирование, которое является необходимой частью в период самообследования вуза перед государственной аккредитацией и относится к процедуре внешней экспертизы вуза.

5. Широко обсуждается проект концепции поддержки педагогического образования в РФ [5]. В рамках концепции Минобрнауки России планирует изменить подходы к педагогическому образованию, в частности, предлагается увеличить практическую составляющую обучения в педвузах и дать возможность изучать педагогику тем, кто получает профессию в непрофильных образовательных организациях, но хочет работать в школе.

В ходе реализации концепции должна быть создана новая система педагогической подготовки, отмечают в министерстве. В частности, предполагается развитие прикладного педаго-

гического бакалавриата как основной модели подготовки педагогических кадров. Он будет реализовываться в сетевом взаимодействии вузов, колледжей и школ. Программа такого бакалавриата предполагает замену значительного объема теоретических курсов на практическую работу, говорится в проекте Концепции.

В Минобрнауки также считают необходимым разработать программы педагогической подготовки для студентов третьих и четвертых курсов непедагогического бакалавриата, которые учатся в вузах непедагогического профиля, но хотят заниматься педагогической деятельностью.

Предлагается создать магистратуру для подготовки учителей-методистов и управленцев и ввести приоритетный прием на бюджетные места для работающих в системе образования, а также практическую модульную магистратуру с возможностью быстрого входа в профессию лиц, не имеющих педагогического образования, с преимущественным зачислением для уже работающих в общем образовании.

Проект концепции включает стимулирование практической работы студентов в школах. При этом должна быть проработана схема оплаты труда этих студентов (в том числе – школой) и содержательного руководства практикой со стороны работников школы и вуза (в том числе – вузом), не приводящие к излишнему ухудшению показателей эффективности этих образовательных организаций.

Проект концепции предусматривает самостоятельную педагогическую деятельность студентов-практикантов (подготовку и проведение уроков) с ее фиксацией в информационной среде, с

последующим обсуждением совместно с учителями и преподавателями; а также создание цифрового портфолио работ студента и учащихся для использования при аттестации и предъявления работодателю.

6. Оценка качества подготовки педагогов в высшей школе построена на основе привлечения внешних экспертов. Представители Министерства образования и науки РФ принимали участие в экспертизе отдельных программ зарубежных университетов Германии, Эстонии и др. Планируется, что к работе экспертных комиссий по оценке деятельности российских вузов, а также в процессе эквивалентности отдельных образовательных программ высшего педагогического образования будут привлекаться зарубежные специалисты и аккредитационные агентства.

В настоящее время более 40 высших учебных заведений в РФ прошли процедуру эквивалентизации по 120 образовательным программам. Российские вузы в инициативном порядке обращаются в зарубежные аккредитационные агентства. Более 50 зарубежных аккредитационных агентств и организаций приняло участие в оценке качества образовательных программ высшего профессионального образования.

7. Разработаны и внедрены ФГОС ВПО третьего поколения в систему высшего педагогического образования. При этом стандарт рассматривается как компетентностная модель будущего специалиста. Развитие образования в России предполагает формирование через систему образования социальных отношений, наиболее благоприятных для развития каждого человека и страны в целом, развития

гражданского общества, что подразумевает формирование уже в базовом образовании востребованных на сегодня компетентностей инновационного поведения, создание возможностей гибких индивидуальных программ.

Практически ГОС ВПО переводит предусмотренные знания и умения в дидактические единицы; на этой основе представляются актуальные учебные дисциплины с определением их весомости, выраженной в их трудоемкости освоения (временных затратах и зачетных единицах). Это позволяет приблизить содержание профессионального обучения к потребностям практики.

8. Внедрение кредитно-модульной системы обучения. При реализации основных профессиональных педагогических образовательных программ может применяться кредитно-модульная система организации образовательного процесса, основанная на блочно-модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании системы зачетных единиц (кредитов) и соответствующих образовательных технологий.

Введение такой формы организации образовательного процесса в педагогическом вузе по каждому направлению подготовки и специальности основных профессиональных образовательных программ предусматривается соответствующим федеральным государственным образовательным стандартом третьего поколения.

9. В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 15. 02. 2005 г. № 40 «О реализации проведения мероприятий для широко-

го введения европейских приложений к российским документам о высшем образовании» внедрение практики выдачи европейского приложения к российскому диплому предполагает следующие мероприятия:

– разработку единой системы классификации образовательных программ высшего профессионального образования;

– перевод на английский язык дисциплин образовательных программ и их публикация [6].

В настоящее время отдельные высшие учебные заведения в инициативном порядке выдают европейские приложения к дипломам о высшем образовании, преимущественно на английском языке, по образовательным программам в соответствии с договорами о сотрудничестве с зарубежными партнерами в области высшего образования (715 вузов России имеют подобные договоры).

Однако модернизация российской системы высшего педагогического образования осложняется тем, что она происходит в период комплексных преобразований всех сфер жизнедеятельности современного общества: политической, экономической, социальной и культурно-духовной. Значимость высшего педагогического образования как для общества в целом, так и для каждого человека в отдельности, обуславливает острую необходимость четкого обозначения теоретико-концептуальных проблем реформирования российского педагогического образования и эффективного поиска путей их практического решения.

Проблема состоит в том, что введение болонских положений, в том числе схемы «бакалавр + магистр», приведет

к снижению общей планки высшего педагогического образования для большей части населения РФ. Ступень «бакалавриат», соответствующая болонской европейской рамке, направлена на подготовку выпускника, «не привязанного» к будущей педагогической деятельности, но обладающего большей мобильностью на рынке труда. Деление на педагогических бакалавров и магистров приведет к риску формирования групп педагогических вузов, осуществляющих подготовку только педагогов-бакалавров, и ведущих вузов, аккумулирующих государственные дотации, гранты, профессорско-преподавательские силы, исследовательские программы и нацеленных на подготовку по магистерским образовательным программам узкой части населения, в том числе и для зарубежных работодателей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга – приложение 2) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. М., 2009. 220 с.
2. Концепция поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. URL: <http://si-sv.com/news/2014-01-12-166/> (дата обращения 10. 09. 2014)
3. Международные сотрудничества в сфере образования: сборник подготовлен Центром правовых прикладных разработок. М., 2009. 350 с.
4. Международные стандарты, аккредитация и сертификация технического образования и инженерной профессии: Материалы международной научно-технической конференции, 19–21 октября 2010., г. Москва, НИТУ «МИСиС». М. 316 с.

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 15. 02. 2005 г. № 40 «О реализации проведения мероприятий для широкого введения европейских приложений к российским документам о высшем образовании» URL: <http://zakonprost.ru/2005-15-02-40/> (дата обращения: 08. 09. 2014)
6. Федеральный закон от 29. 12. 2012 № 273-ФЗ (редакция от 23. 07. 2013) «Об образовании в Российской Федерации». М., 2013. 102 с.

УДК 378

Чечукова Н.В.*Московский государственный областной университет***МОДЕЛИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЛАСТИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В связи с реализацией компетентного подхода в системе высшего профессионального образования вопрос о понятиях «компетенция» и «компетентность» становится актуальным для рассмотрения. В статье предпринята попытка разграничения понятий «компетенция» и «компетентность» в рамках дисциплины технология и предпринимательство. Особое внимание автор уделяет уточнению определения термина «компетенция», методам, моделям и этапам формирования художественно-эстетической компетенции у студентов, определяется цель каждого этапа, а также ожидаемый результат. *Ключевые слова:* ключевые компетенции, компетентный подход, технология и предпринимательство, методы обучения, художественно-эстетическая компетенция.

N. Chechukova*Moscow State Regional University***MODELLING OF ARTISTIC-AESTHETIC COMPETENCE IN THE FIELD
OF THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION**

Abstract. The diversification of the term “competency” has become an urgent problem because of the realization of a competence-based method in the system higher education. The article presents an attempt to differentiate the terms “competency” and “being competent” within the subject “Technology and Entrepreneurship”. Special attention is given to a more precise definition of the term “competence”, as well as the teaching methods, models and stages of forming and artistic-aesthetic competence. The aims of each stage is defined, the results are forecasted. *Key words:* key competencies, competence-based method, technology and entrepreneurship, teaching methods, artistic-aesthetic competency.

В системе профессионального обучения приобретает особую значимость не только усвоение профессиональных знаний, умений, навыков, но и социально- и профессионально-ориентированное личностное развитие будущих специалистов факультета «Технология и предпринимательство», формирование их художественно-

эстетической компетентности, что непосредственно является приоритетной задачей процесса подготовки квалифицированных кадров.

Развитие художественно-эстетической компетенции специалистов любого профиля является одним из показателей подготовки их конкурентоспособности и мобильности в современном мире. В современной образовательной парадигме, ориентированной

на удовлетворение потребностей личности, особое место занимают проблемы саморазвития, самообразования, самореализации человека.

В связи с этим изменяются и требования, предъявляемые к современному специалисту, а это, в свою очередь, требует пересмотра организации, содержания, форм и методов профессиональной подготовки студентов в вузе в аспекте развития их художественно-эстетической компетенции.

Будущему учителю важно понять разницу между двумя терминами: «компетенция» и «компетентность».

Компетенция (от лат. *competere* – ‘соответствовать’, ‘подходить’) – термин, который обозначает, что должен уметь человек в той или иной области.

Компетенции можно разделить на:

- 1) общекультурные (ОК);
- 2) общепрофессиональные (ОПК);
- 3) профессиональные в области педагогической и культурно-просветительской деятельности;
- 4) специальные.

Все перечисленные компетенции, кроме специальных, заложены в «Требованиях к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» ФГОС ВПО для направления «Педагогическое образование» [2, с. 11].

Данные требования предназначены для выпускников всех профилей педагогического образования.

Специальные компетенции, в свою очередь, разрабатываются непосредственно высшим учебным заведением на конкретном факультете и несут специфический характер, отражающий непосредственную деятельность будущего специалиста по определенному профилю.

Компетенция – это те знания, умения и личностные качества, которые необходимы профессионалам для успешной деятельности в определенной области. В данном случае мы имеем в виду профессиональные художественно-эстетические качества, необходимые учителю технологии и предпринимательства.

Компетентность (от лат. *competens* – ‘надлежащий’, ‘способный’) – личностное качество каждого из нас, тот личный опыт, личные знания и умения, которые мы готовы применять на практике. Так как каждый человек обладает способностью к чему-либо в разной степени, то компетентность можно измерить, разделить на уровни. Компетентность – способность конкретного человека применять накопленные знания, умения и личностные качества, необходимые для успешной деятельности в определенной области, например, для преподавания технологии в различных общеобразовательных и дополнительных учреждениях.

Компетенция – это то, чем человек должен владеть как специалист, профессионал, а компетентность – это то, чем человек реально владеет. В условиях становления информационного общества доминируют следующие компетентности:

– компетентности познавательной деятельности (постановка и решение познавательных задач, принятие нестандартных решений в проблемных ситуациях);

– компетентности практической деятельности (умение наблюдать, рефлексировать, навыки опытно-исследовательской деятельности, проектирование, моделирование);

– компетентности владения информационными технологиями (преобразование информации, информационная культура).

Учитель технологии и предпринимательства, владеющий профессиональными компетенциями, способен широко мыслить, свободно ориентироваться в области постоянно развивающейся современной графики и информационно-образовательном пространстве, развивать инновационный подход к организации графической и технологической подготовки обучающихся, обеспечивать эффективность использования современных педагогических технологий в обучении, владеть личностными качествами, соответствующими высоким этическим стандартам [3, с. 1].

Рассмотрению различных вопросов профессионального образования специалистов – учителей технологии и предпринимательства – посвящены работы Л.Н. Анисимовой, С.Я. Батышева, Д.Ц. Дугаровой, Э.Ф. Зера, В.В. Кузнецова, Н.Н. Лаврова, Н.Б. Литвиновой, Э.Д. Новожилова, Е.В. Ткаченко, Г.Д. Хорошавиной, К.Г. Эрдынеевой и др.

Анализ исследований по проблеме художественно-эстетической подготовки специалистов позволил выявить противоречия между:

– потребностью общества в учителе, способном использовать метод проживания произведений искусства в художественно-эстетическом развитии детей, и недостаточностью научно-методического обоснования данного процесса в системе высшего образования;

– необходимостью художественно-эстетической подготовки будущих

учителей на основе метода проживания произведений искусства и неразработанностью педагогических условий данного процесса.

Исследование проблемы формирования художественно-эстетической направленности будущего учителя технологии и предпринимательства предполагает выбор теоретико-методологических подходов научных стратегий, определяющих направление исследовательского процесса.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования на факультете «Технологии и предпринимательства» разработаны учебные дисциплины, формирующие профессиональную деятельность студентов. Методика обучения графической, художественно-эстетической и конструкторской деятельности построена на интегративной взаимосвязи лекционных и лабораторно-практических занятий, освоении умений композиционных построений и художественного моделирования. Усвоение учебного материала значительно повышается при инновационном и индивидуальном подходах, в совместном обсуждении выполненных заданий, в сотворчестве студентов и преподавателя [1, с. 7].

При разработке данной модели опорой служили работы известных ученых. Значительный вклад в исследование проблем профессионально-технологического образования внесли труды П.Р. Агутова, С.Я. Батышева, Э.Д. Новожилова, Н.Н. Лаврова, Л.Н. Анисимовой, В.Д. Симоненко, И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко, Ю.Л. Хотунцева, О.Н. Филипповой и др. Существенный вклад в научное обоснование и пректирование мо-

делей инновационного образования дров, Г.Д. Хорошавина, И.Д. Чечель, внесли: И.И. Ильясов, Н.Д. Никан- В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий.

Таблица 1

Модель и структура образования содержания художественно-эстетической направленности будущих учителей технологии и предпринимательства средствами современных педагогических технологий

Этап	Цель	Структура работы	Предполагаемый результат
Пропедевтический	<p>1. Адаптация студентов к жизни в высшем учебном заведении и порождение положительной мотивации к овладению данной специальностью, профессией учителя, к творческому аспекту в этой деятельности.</p> <p>2. Разработка требований для внедрения выработанной методики формирования творческой активности у студентов.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – изучение дисциплин, установленных образовательной концепцией (социально-гуманитарных, психолого-педагогических дисциплин); – использование дополнительного педагогического материала и специальной литературы в контекст изучаемых дисциплин; – согласование деятельности преподавателей через взаимосвязь межфакультетских научно-практических семинаров «Формирование художественно-эстетической компетенции будущих учителей технологии и предпринимательства»; – цикл бесед за «круглым столом», мастер-классов, встреч, конкурсов и т. д. по плану кураторской и воспитательной деятельности студентов; – знакомство студентов с мини-исследованиями; – изучение спецкурсов; – задания для самостоятельной работы студента. 	<p>Положительная тенденция обучения на профессию учителя, как основа художественно-эстетической компетентности будущего учителя.</p>
Обучающий	<p>Комплектование системы знаний, умений об объекте деятельности учителя; творческом процессе; современных инновационных и педагогических технологиях.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – применение дисциплин учебного плана; – согласованность действий преподавателей факультета по становлению художественно-эстетической компетенции студентов, использованию современных педагогических систем (открытые комбинированные занятия, согласно учебному. 	<p>Усвоение профессионально значимого качества – умения раскрыть целостность системы и этапы педагогического процесса в логике его проектирования и осуществления.</p>

Окончание табл. 1

Этап	Цель	Структура работы	Предполагаемый результат
		<p>плану, консультации);</p> <ul style="list-style-type: none"> – организация научно-исследовательских работ студентов; – разработка и включение дополнительного и специального материала в преподавание методических дисциплин с ориентацией на объект деятельности учителя; – выбор творческого проекта для самостоятельной работы студентов. 	
Корректирующий	Применение знаний, умений, способностей об объекте деятельности учителя в образовательном процессе.	<ul style="list-style-type: none"> – инновационные курсы по методике преподавания спецдисциплин; – реализация профессиональной технологии при обучении студентов основам творческой направленности во время педагогической практики. Регулирование деятельности кафедры профессионального образования; – организация научно-исследовательских работ студентов междисциплинарного характера с акцентом на различные аспекты объекта деятельности учителя. 	Креативность будущего учителя как не только индивидуальное, но и интегративное качество личности с ориентиром на стержневую идею – объект деятельности педагога.
Итогово-результативный	Взаимосвязь системы теоретических знаний и практической деятельности для совершенствования творческой деятельности будущего учителя.	<ul style="list-style-type: none"> – введение и изучение интегрированного спецкурса; – использование возможностей педагогической практики на заключительном курсе обучения для овладения современными педагогическими технологиями и творческим применением; – задания для самостоятельной работы студентов; – написание и защита научной исследовательской работы студентов (курсовые, дипломные работы) с акцентом на различные аспекты управления художественно-творческим и педагогическим процессом. 	Выработка и воплощение интегративного качества учителя. Нахождение оптимальных и нестандартных педагогических решений в постоянно меняющихся условиях учебно-воспитательного процесса, реализующихся в конкретной области профессиональной деятельности и связанной с целостным педагогическим процессом.

Студенты накапливают опыт использования разнообразной информации как средства, расширяющего рамки их будущей профессиональной деятельности, что ведет к интенсификации процесса формирования у них художественно-эстетической компетенции в предметной области «Технология».

Таким образом, компетентность студента включает в себя определенный комплекс взаимосвязанных между собой компонентов:

- когнитивный (знания);
- деятельностный;
- мотивационный (эмоциональный);
- профессионально-технический;
- художественно-эстетический и др.

Отсюда компетентность студента выражается в овладении соответствующей компетенцией, а также в его личностном отношении к ней и предмету деятельности.

В заключение отметим, что компетенция в художественно-эстетической направленности в предметной области «Технология» основываются на знаниях, практическом опыте, интересах и ценностных аспектах, приобретенных студентами в процессе обучения в МГОУ. Они являются показателем уровня развития студентов,

способности адекватно действовать в конкретной ситуации и успешно решать поставленные задачи, а также действовать «в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникативно-насыщенного пространства».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анисимова Л.Н. Инновационный подход к профессионально-графической подготовке будущих учителей технологии и предпринимательства // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2014. № 1. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/540>
2. Галямова Э.М. Методика преподавания технологии : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э.М. Галямова, В.В. Выгонов. М., 2013. 176 с.
3. Решение XVIII Международной научно-практической конференции по технологическому образованию школьников «Технологическое образование для инновационно-технологического развития страны» (26–29 ноября 2012 г., Москва) [Электронный ресурс]. – URL: http://technologyedu.ru/news/reshenie_xviii_mezhdunarodnoj_nauchno_prakticheskoy_konferencii/2012-12-24-35 (дата обращения : 02. 03. 2014).

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

УДК 74.66:364.4-053.2

Ануфриева А.В.

Московский государственный областной университет

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ: ДЕМОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье представлен научный анализ исследований и опыта работы по проблеме социальной реабилитации детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в контексте демографии. Даются обоснования системной интеграции профессионального обучения, социализации учащихся, профессионализации и ресоциализации детей-сирот в качестве полноценных, трудоспособных граждан. Делается вывод о необходимости формирования научно обоснованной концепции социально-педагогической реабилитации и ресоциализации детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, как важнейших компонентов улучшения демографической ситуации.

Ключевые слова: дети-сироты, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, социальная адаптация, ресоциализация, социально-педагогическая реабилитация, человеческий капитал, социальный капитал.

A. Anufrieva

Moscow State Regional University

SOCIAL REHABILITATION AND RESOCIALIZATION OF ORPHAN CHILDREN AND CHILDREN IN A DIFFICULT LIFE SITUATION: DEMOGRAPHIC ASPECT

Abstract. The scientific analysis of researches and experience on the problem of social rehabilitation of orphan children and children in a difficult life situation is given in the article through a demographical context. The article justifies the systemic integration of vocational education, students' socialization and professional training and re-socialization of orphan children as self-

© Ануфриева А.В., 2014.

governing and able-bodied citizens. The author draws the conclusion about the necessity of forming a scientific-based concept of social and pedagogical rehabilitation and re-socialization of orphan children and children in a difficult life situation as a most important component of the demographic situation improvement.

Key words: orphan children, children in a difficult life situation, social adaptation, re-socialization, social and pedagogical rehabilitation, human capital, social capital.

Постперестроечный период существования России ознаменовался беспрецедентным по масштабу вымиранием (депопуляцией) ее коренного населения, что в свою очередь привело к критическому снижению уровня демографической безопасности. Феномен вызывает обоснованную тревогу не только у представителей экспертного сообщества: демографов, социологов, экономистов, медиков, но и у представителей власти. Так, президент В.В. Путин в своем послании Федеральному собранию, открыто признавая наличие проблемы, констатировал: «Если нынешняя тенденция сохранится, выживаемость нации окажется под угрозой» [2, с. 3]. Неудивительно, что вышеупомянутые процессы становятся предметом для пристального рассмотрения со стороны аналитического сообщества стран Запада. Так, например, аналитики Национального разведывательного совета США, института Stratfor, Berline Institute категоричны в оценках. Снижение численности коренного населения нашей страны приведет к целому каскаду негативных явлений. Начиная от половозрастной диспропорции, невозможности осуществлять оборону территории, снижения числа трудоспособного населения, роста количества иждивенцев и вплоть до окончательного распада некогда великой державы на несколько «лоскутных» территориальных образований [5, с. 63]. По мне-

нию специалистов, с учетом мировой экономической конъюнктуры долгосрочные перспективы и будущее есть только у стран или геополитических объединений с населением не менее 400000 млн. человек и ежегодным совокупным валовым продуктом на душу населения, превышающим 10 триллионов долларов. В условиях российских реалий констатируется физическая невозможность улучшения демографической ситуации в течение короткого промежутка времени и достижение стойкого демографического прироста при коэффициенте ниже 3–4 детей на семью. В данном контексте огромное значение приобретает процесс социально-педагогической реабилитации, ресоциализации детей-сирот, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в качестве полноценных, трудоспособных граждан, продуктивных членов общества, а также источника высококачественного человеческого ресурса и социального капитала. Иными словами, речь должна идти не только о повышении рождаемости, но и повышении качества жизни детей из группы риска. Приходится констатировать, что столь очевидная мысль, к сожалению, не нашла своего отражения в Демографической концепции развития РФ до 2025 г. [3]. Дети вышеуказанных категорий рассматриваются преимущественно через призму криминологических и виктимологических категорий, что вполне объясни-

мо с учетом следующей удручающей статистики. Ежегодно от произвола родителей страдает около 2 млн. детей в возрасте до 14 лет. Фиксируется лавинообразное увеличение случаев жестокого обращения с детьми. Около 50 тысяч несовершеннолетних ежегодно уходят из дома. Растет число детских суицидов. В стране существует массовая беспризорность, численность беспризорников согласно оценкам специалистов, достигает 1 млн. человек. Для сравнения можно сказать, что в годы гражданской войны в стране насчитывалось около 200–300 тысяч беспризорных детей, притом, что в то время была отлажена эффективная программа ее ликвидации. Как прямое следствие подобной тяжелейшей ситуации – устойчивый рост насильственных преступлений, совершаемых детьми. Статистика преступлений несовершеннолетних сирот и беспризорников также наводит на грустные размышления. Генпрокуратура приводит следующие данные: 40 % выпускников детских домов становятся алкоголиками и наркоманами, 40 % совершают уголовные преступления, пополняя пенитенциарные учреждения. Значительная часть детей сама становятся жертвой преступных посягательств, 10 % кончают жизнь самоубийством, и только 10 % детей удается адаптировать, наладив относительно нормальную жизнь [1].

С учетом обоснованной значимости процесса социально-педагогической реабилитации и ресоциализации детей-сирот и приведенной статистики, необходимо сделать вывод об очевидной недостаточности мер, предпринимаемых государством для решения данной задачи. Специалисты-прак-

тики (педагоги, реабилитологи), признавая наличие положительной динамики, констатируют необходимость повышения эффективности существующих программ социально-педагогической реабилитации, указывая на следующие проблемы:

- слабая координация между профильными органами, ведомствами и учреждениями;
- дефицит эффективных технологий социально-педагогической реабилитации, ресоциализации и адаптации;
- невысокий уровень содержания воспитательного процесса, неполноценное использование педагогических технологий специалистами в своей работе [11, с. 77];
- отсутствие проработанных критериев качества и эффективности;
- отсутствие системного, междисциплинарного подхода;
- недостаточность финансирования.

Важно отметить, что специалисты-практики не ограничиваются критикой текущего положения в области социальной реабилитации детей-сирот, предлагая целый ряд мер с целью повышения эффективности социально-педагогического и реабилитационного процесса. Мы в свою очередь хотели бы указать на его несколько наиболее важных составляющих, без которых деятельность по социальной адаптации детей-сирот теряет всяческий смысл.

По нашему мнению, одним из важнейших факторов является профессиональное и профессионально-техническое образование. Учреждения профессионального образования становятся важнейшим институтом социализации и социальной адаптации детей-сирот. Как никогда актуален

вывод выдающегося педагога А.С. Макаренко: «Трудовая забота – это не просто дорога к средствам существования, это еще и этика, это философия нового мира» [4, с. 260]. Данный тезис не представляет собой принципиальной новации, имеет давнюю историю, получив интерпретацию в целом ряде современных монографий, принадлежащих достаточно авторитетным специалистам-практикам [7; 8]. Так А.А. Реан и З.Г. Данилова единодушны во мнении: «...период пребывания детей-сирот в учреждениях профессионального образования следует рассматривать в качестве периода необходимого повышения потенциала личностной и профессиональной адаптации детей-сирот в процессе их социализации в условиях обучения в колледже. (Как показывает анализ массовой практики, такой период возникает в жизни подавляющего большинства выпускников сиротских и интернатных учреждений — периода ресоциализации). Процесс ресоциализации детей-сирот в процессе обучения в колледже имеет многофакторную детерминацию, в основе которой лежат психологические особенности самих детей-сирот, социально-психологические факторы микросредового уровня и система адекватного педагогического взаимодействия» [8, с. 4–5].

Эксперты не останавливаются на достигнутом, предельно конкретизируя суть подхода. В их интерпретации цели и задачи воспитательной системы определяют структуру педагогического управления воспитательной работы в конкретном учреждении. Предполагается, что перспективная структура должна быть представлена службами и структурными подразделениями, кото-

рые пронизывают полный цикл жизнедеятельности учащихся, обеспечивая системную интеграцию (синергию) профессионального обучения, социализацию учащихся, профессионализацию и ресоциализацию детей-сирот.

Наиважнейшим компонентом предложенного подхода являются программы персонального сопровождения процесса ресоциализации детей-сирот, в том числе:

- программы педагогического сопровождения;
- программы психологического сопровождения;
- программы профессионально-деятельностного сопровождения.

Стратегическое содержание деятельности в рамках указанных программ характеризуется следующими задачами:

- 1) развитие автономности, самостоятельности личности;
- 2) развитие социальной компетентности на уровне:
 - межличностного взаимодействия внутри коллектива;
 - взаимодействия «личность – социальная среда»;
 - взаимодействия «личность – социальные институты».
- 3) развитие позитивной просоциальной направленности личности (направленность на «других», повышение доброжелательности и социальной толерантности, снижение агрессивности в целом и дифференцированно по различным ее видам);
- 4) развитие позитивной Я-концепции, формирование устойчивой позитивной общей и профессиональной самооценки;
- 5) развитие профессиональной компетентности и профессиональной

умелости как факторов социальной адаптации [7].

Раскрыв основные принципы программ персонального сопровождения, специалисты провозглашают должную гибкость и вариативность используемого социально-педагогического и психологического инструментария в каждом конкретном случае с учетом индивидуальных особенностей развития личности и психики воспитанника. Незыблемой остается лишь стержневая логика социально-педагогического процесса. Аргументация базируется на комплексе современных психологических и педагогических исследований, в которых успешное решение указанных выше задач фактически представляет собой экзистенциальный фундамент социально зрелой личности, а их адекватное развитие взаимосвязано с ее успешной социальной адаптацией и социализацией. Необходимо отметить, что многочисленные исследования по проблемам детей группы социального риска (в частности детей-сирот) убедительно демонстрируют критическую значимость недоразвития обозначенных психологических и личностных качеств как непреодолимого препятствия для адекватной социальной адаптации и ресоциализации детей рассматриваемой категории. Немаловажным аспектом предлагаемого подхода является неплохо проработанная система индивидуального сопровождения учащегося, предполагающего наличие нижеследующих компонентов:

- технология индивидуального кураторства (тьюторство);
- полноценный учет индивидуально-психологических особенностей личности;

– включение учащихся в широкий социальный контекст взаимодействия и жизнедеятельности [7].

Намеченный подход реабилитации, основанный на интеграции профессионального обучения, социализации учащихся и ресоциализации детей-сирот, будучи ресурсоемким, закономерным образом ставит задачу по повышению уровня специальной психолого-педагогической квалификации всех субъектов социально-педагогического процесса: не только педагогов, воспитателей, кураторов, психологов, но и мастеров производственного обучения, медперсонала и др.

По нашему глубокому убеждению, именно государство как источник социально-экономических гарантий и единственный институт, располагающий соответствующими финансовыми и организационными ресурсами, на основе научных разработок и рекомендаций должно сформировать адекватную, научно обоснованную концепцию социально-педагогической реабилитации и ресоциализации детей-сирот. Сюда же следует отнести необходимость осознания проблем сиротства, социально-педагогической реабилитации и ресоциализации детей-сирот как важнейших компонентов улучшения демографической ситуации. Вывод специалистов-демографов полностью соответствует заявленной позиции: «проблема “социального сиротства” является одной из важнейших отечественных проблем современной демографии, снижающих демографический потенциал страны» [10, с. 235]. В условиях рыночной экономики немаловажным фактором становится финансовая составляющая вопроса. Рассматривая ее в кримино-

логическом контексте, с учетом количества преступлений, совершаемых воспитанниками детских домов, стоит напомнить, что до 2020 г. на борьбу с преступностью и обеспечением общественного порядка предполагается потратить чуть менее 8 трлн. руб. Для сравнения, это всего в 2,5 раза меньше, чем предстоит потратить на перевооружение российской армии до того же 2020 г. [6]. Речь идет о поистине астрономических затратах. Вместе с тем экспертами уже давно констатируется высокая окупаемость вложений в демографию, выражающаяся более чем красноречивыми числовыми показателями. Итак, даже если исходить из методики подсчета Минфина, каждый рубль, вложенный, к примеру, в предотвращение абортов, принесет как минимум 12 рублей прибыли, а в реальности эта цифра будет на несколько порядков больше. Можно сделать однозначный вывод: вложения в демографию окупятся всегда и в любом случае, ведь главным богатством страны является не нефть, не золото и алмазы, а люди, ее человеческий потенциал. Именно он определяет, какое место та или иная страна занимает на мировой арене [9, с. 585].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брынцева Г. Неотчий дом. Только 10 процентам бывших детдомовцев удастся наладить нормальную жизнь [Электронный ресурс] // Российская газета: электрон. ресурс 2011. Режим доступа URL: <http://www.rg.ru/2011/12/16/detdom.html>. (дата обращения: 15.09.2014).
2. Гундаров И.А. Демографическая катастрофа в России: причины, механизм, пути преодоления. М., 2012. 208 с.
3. Концепция демографической политики Российской Федерации до 2025 года. [Электронный ресурс] // Электронная версия бюллетеня Население и общество. Институт демографии Государственного университета Высшей школы экономики. Режим доступа URL: <http://demoscope.ru/weekly/knigi/konceptiya/konceptiya25.html>. (дата обращения: 25.08.2014).
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. М., 1983–1986. Т. 5. 333 с.
5. Мир после кризиса. Глобальные тенденции – 2025 : Меняющийся мир / Доклад национального разведывательного совета США. М., 2011. 188 с.
6. Петров И. Государство бросит на борьбу с преступностью 8 трлн. рублей [Электронный ресурс] // РБК.daily: ежеднев. деловая газета. 2014 Режим доступа URL: <http://rbcdaily.ru/society/562949990229077> (дата обращения: 25.09.2014).
7. Пономарева Л.Н. Хозрасчет – замечательный педагог: организация производительного труда обучающихся на основе концепции воспитания А.С. Макаренко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80ajakaajoohexgbhbbabdfk2s.xn>, (дата обращения: 1.10.2014)
8. Реан А.А. Ресоциализация детей в условиях профессионального колледжа / А.А. Реан , З.Г. Данилова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2009. № 6. С. 85-93.
9. Свитнев К.Н. Демография и власть // Россия и современный мир. 2010. № 1. С. 27–51.
10. Стародуб В.И., Суханова Л.П. Репродуктивные проблемы демографического развития России. М., 2012. 320 с.
11. Шульга Т.И. Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 3. М. С. 73–82.

УДК 371.4

Мазин В.Н.*Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко (Украина)***ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ У ВОСПИТАННИКА МЕНТАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ И СХЕМ**

Аннотация. В статье обосновывается теоретический базис для научного описания воспитательной работы тренеров-преподавателей детско-юношеских спортивных организаций. В частности, формулируется положение о ключевой роли воображения юного спортсмена в воспитательном процессе, а также приводятся аргументы в пользу того, что воспитательная работа тренера-преподавателя должна быть направлена на создание условий для формирования у воспитанников социально нормативных ментальных образов и схем, ассоциированных с социальным конструктом «олимпизм». На основе сформулированных теоретических положений описывается механизм воспитательной работы тренеров-преподавателей.

Ключевые слова: ментальные образы, ментальные схемы, воспитательная работа, тренер-преподаватель, воспитание, олимпизм.

V. Mazin*Lugansk Taras Shevchenko National University, Ukraine***COACH'S EDUCATIONAL ACTIVITY AS A WAY OF FORMING MENTAL
IMAGES AND PATTERNS IN PUPIL'S CONSCIOUSNESS**

Abstract. The article gives theoretical grounds for the scientific classification of coaches' educational activities in modern youth sports organizations. Much attention is given to the fact that level of imagination of a young sportsman should be considered as a crucial part in the educational process. Besides, the author tends to justify the statement that it is necessary to focus a coach's educational activities on the arrangement of conditions aimed at forming social and normed mental images and patterns in pupils' consciousness. The patterns mentioned should be connected with the social construct "Olympic Culture". The revealed theoretical statements of the researcher are the background for the representation of coaches' educational activity procedure in modern youth sports organizations.

Key words: mental images, mental patterns, educational activity, coach, education, Olympism.

Сегодняшнее учение о воспитании в спорте базируется на том достоверном факте, что воздействие тренера-преподавателя оказывает влияние на формирование у юного спортсмена тех или иных личностных новообразований.

По идее, концепт, из которого может быть объяснено само явление воспитания в процессе спортивной деятельности, должен быть уже сформулирован в рамках педагогики спорта. На деле же в современных публикациях на эту тему речь идет более о

процессуальной стороне воспитательной работы, чем о её глубинных механизмах. Так, публикации, посвящённые этой проблематике, декларируют лишь то, что:

– занятия спортом, при определенном стечении обстоятельств, содействуют всестороннему воспитанию социально ценной личности (В. Столяров, Л. Лубышева, О. Козырева);

– ключевыми субъектами воспитательного процесса выступают тренер и спортивный коллектив (А. Михеев, Л. Волков, А. Деркач, А. Исаев, А. Лалаян, М. Фролова, А. Корх, В. Белорусова, И. Журкина, И. Манжелей, И. Решетень);

– юный спортсмен выступает субъектом воспитательного процесса (Г. Бабушкин, К. Байбеков, П. Беспалов);

– на конечный результат воспитательного процесса оказывают влияние применяемые тренером воспитательные методы (А. Сидоров).

В целом анализ публикаций показывает, что факты, касающиеся воспитания и социализации юных спортсменов и постоянно наблюдаемые в спортивной деятельности, не имеют удовлетворительного научного объяснения, а механизмы, лежащие в основе воспитательной работы тренера-преподавателя, до сих пор должным образом не описаны.

Сказанное обусловило актуальность проведения исследования, *цель* которого – обоснование теоретического базиса, дающего возможность объяснения фактов, наблюдаемых в воспитательной работе тренеров-преподавателей детско-юношеских спортивных организаций. В этом исследовании были поставлены следующие

задачи: сформулировать теоретические положения, объясняющие влияние спортивного воспитания на ценности, характер и стиль жизни юного спортсмена; описать механизм воспитательной работы тренера-преподавателя на основе сформулированных положений.

Исследование выполнено в рамках международного научного проекта «Теоретико-методологические основы формирования личностной физической культуры у детей и молодежи» (0113U001205), а также научно-исследовательской работы «Научное обоснование эффективных форм и методов организации деятельности системы детско-юношеских спортивных школ» (0112U005360).

Методы и организация исследования. В процессе исследования применялись следующие методы: эвристический анализ и обобщение данных литературы, касающейся проблематики воспитания детей и подростков (проанализировано более 100 научных источников); анкетирование, статистические методы.

Результатом проделанной работы стало формирование ряда положений.

В соответствии с **первым положением** – целью воспитательной работы является формирование у воспитанника ментальных образов и схем через создание условий для получения им специфических впечатлений, а также усвоения определённых идей.

Это положение восходит к тезису Аристотеля, согласно которому образы «фантазии» служат предпосылкой мышления, а также тезису И. Канта о том, что воображение – это способность представлять предмет без его присутствия в созерцании.

Эти тезисы на сегодня являются общепризнанными и не требуют дополнительного обоснования. Так, например, в Википедии воображение трактуется как способность сознания создавать образы, представления, идеи и манипулировать ими. При этом предполагается, что всякий процесс, протекающий «в образах», является воображением.

Изучению воображения как «психической реальности» посвящены работы представителей кружка «Эранос» Г. Башляра, Ж. Дюрана, А. Корбена, Р. Отто, К. Юнга и др.

Мир воображения (в терминологии А. Корбена – *mundus imaginalis*) выступает основой психической жизни человека и «находится» между субъектом (его чувствами) и объектами внешнего мира. Или, другими словами, мир воображения – это тот мир, расположенный между высшей божественной реальностью и человеческой жизнью [5].

Основой мира воображения выступает образ как субъективная представленность предметов окружающего мира, обусловленная чувственно воспринимаемыми признаками объекта, а также гипотетическими конструктами [10].

Образы могут соответствовать как физическим (стол, стул, стена), так и ментальным объектам (боль, суждение, решение и т. д.), которые не имеют аналогов в реальной действительности.

Отметим, что в современной антропологии, психологии и философии наряду с термином «образ» используется термин «имаго» который, в контексте нашего исследования, является более точным, указывая, прежде всего, на

отличие объективной реальности того или иного субъекта или предмета от субъективного восприятия его значения.

Согласно А. Корбену, формирование образов (имаго), как структур мира воображения является процессом непрерывным, продолжается на протяжении всей жизни. Процесс этот носит как объективный, так и субъективный характер [5].

С субъективной точки зрения мир воображения строится прежде всего посредством интериоризации человеком *идей* как чистых содержаний сознания, которые могут быть рассмотрены вне их взаимосвязи с физическим миром [10].

Согласно К. Юнгу, в этом плане мир воображения основывается на архетипах коллективного бессознательного, которые в процессе воспитания и социализации приобретают носителя. Именно в этом контексте Б. Пастернак говорит об «инстинкте, с помощью которого мы, подобно ласточке, строим мир – гигантское гнездо, сплав земли и неба, смерти и жизни и двух времен – свободного и недостающего» [1, с. 99].

С объективной точки зрения образ (имаго) формируется, прежде всего, через *впечатления* как общий результат воздействия на субъекта известного явления или совокупности явлений внешнего мира [10]. В этом контексте показательными являются труды представителей «прусской» системы воспитания, а также описанные А.С. Макаренко примеры воздействия коллектива на сознание и поведение отдельных личностей.

Однако очевидно, что образы (имаго), относящиеся к миру воображения, имеют весьма сложную структуру,

вступают в ассоциативные связи друг с другом и выстраиваются в итоге в индивидуальную неповторимую систему. Построение такой системы не возможно без построения трансцендентальных (ментальных) схем, построение которых, согласно И. Канту, выступает в качестве метода, необходимого для того, чтобы сделать наглядным абстрактное понятие при помощи замещающих его наглядных представлений [3].

Идею И. Канта о природе и сущности трансцендентальной схемы развивает В. Розин, который предлагает анализировать сложный образ (в том числе и социального действия) как психологический конструкт, опознаваемый (рефлексируемый) в определённой теме (событии). При этом В. Розин рассматривает некое целое, в котором различает: психику, для которой характерна самоорганизация в ответ на определённую ситуацию; ситуацию, заданную схемами; схемы, обеспечивающие перевод проблемной ситуации в объект и представления о нём; субъективную реальность, складывающуюся на основе самоорганизации психики, единицами которой выступают события и темы [9].

Пояснения В. Розина позволяют рассматривать представление человека о последовательности действий в той, или иной социально значимой ситуации, точнее сложный образ своего поведения в этой ситуации как *ментальную схему* [9].

Обобщая сказанное выше, сделаем заключение о том, что формирование образов (имаго) и ментальных схем может стать целью воспитательного процесса вообще и процесса спортивного воспитания в частности.

Второе положение, сформулированное нами, состоит в том, что ментальные образы и схемы, которые являются социально нормативными для воспитания в спортивной деятельности, интегрированы в социальном конструкте «олимпизм».

Это положение опирается на тезис К. Юнга о том, что ключевые образы и схемы всегда представлены в формах коллективного бессознательного и проявляются в мифах, сказках, художественных произведениях, культах и других социальных феноменах. Эти формы несут в себе прообраз представления о мире, определяющего базовые фундаментальные характеристики человека как социального существа [11].

При этом для воспроизводства общества необходимо транслировать образы и ментальные схемы, соответствующие нормативным программам поведения, а также представлениям о параметрах социального действия и взаимодействия, выработанным в процессе деятельности предыдущих поколений. Социально нормативные программы поведения принадлежат сфере культуры и могут представлять собой социальные конструкты.

Одним из таких социальных конструктов, имеющих несомненное отношение к мифологии, является олимпизм [7].

Как социальный конструкт современный олимпизм обладает признаками идеологии – системы концептуально оформленных абсолютных идей и взглядов определённых социальных групп, в которой осознаются и оцениваются отношения людей к действительности и друг к другу. О возможности рассматривать олимпизм в

качестве идеологии свидетельствуют следующие моменты:

– олимпизм является фактом социальной реальности, определяемым коллективным сознанием;

– в идеях олимпизма прослеживается связь с естественными законами (*lex naturalis*), понимаемыми как источник нравственных норм, а также отражение вечного божественного закона (*lex aeterna*) в мышлении и деятельности человека;

– по мнению основоположников олимпизма, занятия спортом могут быть использованы для приобщения подрастающего поколения к духовным, нравственным и культурным ценностям [6];

– основоположник олимпизма П. Кубертен сознательно предполагал его использовать как средство построения лучшего общества, другими словами, в политических целях [6].

Опираясь на сказанное выше, именно олимпизм можно считать тем социально нормативным и при этом достаточно операционализированным конструктом, который может быть положен в основу определения целевых ориентиров спортивного воспитания.

Третье положение о том, что ментальные образы и схемы, относящиеся к олимпизму и усвоенные юным спортсменом, актуализируются проявлением его духа и во многом обуславливают его ценности, мировоззрение, социальные атрибуты, а также стиль жизни.

Сформулированное положение опирается, прежде всего, на совокупность наблюдаемых фактов, свидетельствующих о том, что содержание мира воображения конкретного человека стремится к опредмечиванию. Это

явление отражается в ряде научных терминов: например, экстериоризация (Э. Дюркгейм, Л. Выготский), самореализация (А. Маслоу), индивидуация (К. Юнг) и др.

Мы исходим из того, что движущей силой процесса опредмечивания ментальных образов является дух, который, согласно Л. Клягесу, противопоставит душе.

В целом представление о человеческом духе можно составить по замечанию Г. Гегеля, который отмечал, что высшей целью человека является переход его божественной природы из потенциального состояния в реальное. Он писал: «... Природа в Человеке и для Человека есть “грех”: он может и должен противопоставлять себя ей и отрицать ее в себе самом. Живя в Природе, он не подчиняется ее законам. В той мере, в какой он противопоставляет себя ей и отрицает ее, он является по отношению к ней независимым, автономным или свободным. Живя в природном Мире “чужаком”, противостоя ему и его законам, он создает здесь новый, свой собственный Мир. ... Создает себя как единственного в своем роде индивида» [4].

Именно со стремлением человеческого Духа к опредмечиванию ментальных образов и схем, стремлением сказку сделать былью, связывается формирование ментального габитуса человека (термин П. Бурдьё) как совокупности диспозиций, обуславливающей его вовлечение в социальные практики, привлечение к выполнению социальных ролей и функций, приобретению социального статуса [2]. Другими словами, тут речь идёт о социализации, дающей возможность опредмечивания «внутреннего содер-

жания» в социально значимом действии.

Сформулированные теоретические положения стали основанием для описания механизма воспитательной работы тренера-преподавателя.

В частности, операционализация идей олимпизма позволила сформулировать целевой ориентир воспитательной работы тренера-преподавателя, которым выступает формирование у воспитанников олимпийской культуры как системы диспозиций по отношению к самому себе, социальной действительности и Высшему началу, определяемой ценностными ориентациями, личностными чертами, а также поведенческими стереотипами, сформированными в соответствии с идеологией современного олимпизма.

Установлено, что формирование отдельных «секторов» мира воображения воспитанника должно происходить посредством создания тренером-преподавателем условий для обеспечения впечатлений, а также усвоения идей в различных ситуациях спортивной и неспортивной деятельности.

При этом чувственные впечатления могут ассоциироваться с приёмами воспитания, связанными с личным примером тренера, моментальной реакцией тренера или коллектива на действие спортсмена (критика, наказание и т. д.), а усвоение идей – с приёмами, предполагающими использование метафор, притч, легенд, художественных образов и т. д. [8].

В практическом плане мы исходили из того, что воспитательная работа тренера-преподавателя может быть представлена как сочетание применения воспитательных приёмов, являющихся

продолжением следующих методов воспитания: убеждение, упражнение, поощрение, наказание, принуждение, пример, соревнование, критика.

Используемый приём воспитания должен быть направлен на конструктивное разрешение педагогической ситуации, гарантом которого выступает педагогическое мастерство тренера-преподавателя.

Педагогические ситуации, с которыми сталкивается тренер-преподаватель, целесообразно разделить по критерию заложенных противоречий на конфликтные и бесконфликтные, а также по критерию неожиданности – на запланированные и спонтанные. При этом выделяется четыре типа ситуаций: бесконфликтные запланированные, бесконфликтные спонтанные, конфликтные запланированные и конфликтные спонтанные.

Для выявления соотношения методов воспитания с типами педагогических ситуаций, а также целями воспитательной работы было проведено эмпирическое исследование, инструментом которого стала анкета, в которой респондентам предлагалось присвоить ранг методам воспитания, соотнесённым с типами педагогических ситуаций, направленных на выполнение определённых задач воспитательной работы. Результатом этого исследования стало определение приоритетности использования тренерами-преподавателями средств и приёмов воспитания в разных ситуациях на разных этапах воспитательного процесса.

Проведенная работа позволила сформулировать следующие **выводы**.

1. Убеждения, ценности и поступки человека определяются теми образами

(имаго), которые имеются в его распоряжении. Другими словами, ценности, диспозиции, статуарный набор, а также стиль его жизни во многом определяются содержанием мира воображения (*mundus imaginalis*).

2. Воспитательная работа тренера-преподавателя является средством формирования у воспитанника социально нормативных ментальных образов и схем.

3. В процессе спортивного воспитания необходимо создание таких условий, чтобы ментальные образы и схемы, интериоризованные воспитанниками, способствовали проявлению их духа не только в процессе спортивной деятельности, но и далеко за её пределами. При этом основы для проявления духа лежат в сфере воображения в форме имаго.

4. Социально нормативным целевым ориентиром воспитательной работы тренера-преподавателя на сегодня выступает формирование у воспитанника образов и ментальных схем, соответствующих социальному конструкту «олимпизм».

5. Воспитательная работа тренера-преподавателя (в перспективном плане) может быть описана следующей схемой: определение конкретной воспитательной цели → ситуация спортивной или неспортивной деятельности → педагогическое действие тренера-преподавателя, направленное на создание впечатления или трансляцию идеи → образ или ментальная схема в сознании воспитанника → формирование отдельных диспозиций → формирование габитуса → формирование стиля жизни воспитанника.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют разработать на-

учно обоснованные рекомендации для оптимизации воспитательной работы тренеров-преподавателей в разных видах спорта, а также стать основой для разработки средств проверки действенности этой работы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Башляр Г. Избранное: Поэтика пространства / Пер. с франц. М., 2004. 376 с.
2. Бурдьё П. Структура, габитус, практика [Электронный ресурс] // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. I. № 2. URL: <http://www.old.jourssa.ru/1998/2/4bourd.html> (дата обращения: 23. 10. 2014).
3. Кант И. Критика чистого разума [Электронный ресурс]. URL: <http://psylib.ukrweb.net/books/kanti02/index.htm> (дата обращения: 23. 10. 2014).
4. Кожев А. Идея смерти в философии Гегеля [Электронный ресурс] / Пер. с фр. и посл. И. Фомин. М., 1998. 208 с. URL: <http://anthropology.rinet.ru/old/library/kojev.htm> (дата обращения: 23. 10. 2014).
5. Корбен А. Мир Воображения (*Mundus Imaginalis*) [Электронный ресурс] // Культурно-просветительский журнал «Дельфис». № 73 (1/2013). URL: <http://www.delphis.ru/journal/article/mir-voobrazheniya> (дата обращения: 23. 10. 2014).
6. Кубертен П. Победы самого себя [Connais-toi toi-meme] / Пер. М.Я. Сарафа // Спорт, духовные ценности, культура. М., 1997. Вып. 1. С. 7–8.
7. Олимпийская хартия (в действии с 7 июля 2007 г.). Лозанна / Швейцария: Международный Олимпийский Комитет. 2007. 47 с.
8. Потанина Л.Т. Использование средств образно-символического мышления с целью развития нравственной сферы личности школьника // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 4. С. 100–106.

9. Розин В.М. Образ и схема в контексте воображения и становления // Мир психологии. 2009. № 4 (60). С. 30–39.
10. Твардовский К. Образы [Электронный ресурс] // Воображение как познавательная возможность: как возможно творческое воображение? М., 2001. URL: http://www.philosophy.ru/library/image/sb_image2001.html (дата обращения: 23. 10. 2014).
11. Юнг К.-Г. Об архетипах коллективного бессознательного [Электронный ресурс] // Архетип и символ ; Пер. А.М. Руткевича. М., 1991. URL: http://psyah.indeep.ru/psychology/jungian/jung_01.html (дата обращения: 23.10.2014).

УДК 37.017 / 4

Шевченко Н.И.*Московский городской педагогический университет***ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ:
ПРОБЛЕМА И СПОСОБЫ ЕЕ РЕШЕНИЯ**

Аннотация. Правовая социализация старшекласников происходит непоследовательно в силу объективных и субъективных причин. Семья, школа и общество не имеют согласованного образа правового сегмента социализации старшекласника. Ученые едины в понимании того, что образовательная среда является одним из доминирующих факторов правовой социализации обучающихся. Они рассматривают правовую социализацию как неотъемлемую часть общей социализации личности и главную функцию социальных институтов. В статье рассматривается вариант решения сложившейся проблемы на уровне школы за счет совершенствования методической части образовательного процесса.

Ключевые слова: Правовая социализация, старшекласники, образование, школа, проблема, конструктив.

N. Shevchenko*Moscow City Pedagogical University***LEGAL SOCIALIZATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS:
THE PROBLEM AND ITS SOLUTIONS**

Abstract. Legal socialization of students is inconsequent due to objective and subjective reasons. Family, school and society do not have a consistent image of the legal segment of high school students' socialization. Scientists are united in the understanding the fact than educational environment is one of the dominant factors of legal socialization of students. They consider legal socialization as an integral part of socialization and the main function of social institutions. The article discusses the solution to the current problems at the school level by improving the methodological part of the educational process.

Key words: legal socialization, high school students, education, school, problem, constructive idea.

Социокультурные перемены, происходящие в российском обществе, оказали существенное влияние на принятые в обществе идеалы, ценности, нормы, стереотипы поведения, жизненные цели и сам образ жизни. Произошло довольно резкое изменение концептуальных жизненных установок граждан. Дальнейшее развитие общества, конкурентоспособность государства, реали-

зация прав и свобод граждан, сегодня во многом зависят от самого человека, его способности не столько быстро ориентироваться в изменяющейся ситуации, адаптироваться к ней, сколько преобразовывать ее для развития взаимоотношений с обществом и государством на основе права, взаимного доверия и законности.

В связи с этим проблема правовой социализации старших школьников

приобретает все более отчетливые контуры, вовлекает в свою сферу новые заинтересованные социальные группы. Сложность исследуемой проблемы в том, что она имеет интегративный характер, так как сформировалась на стыке педагогики, социологии и права. Кроме того, наиболее ответственный период в жизни школьника – это период раннего юношества, соответствующий возрасту старшей школы. В этот период закладываются основы и намечаются общие направления в становлении моральных, социальных и правовых установок личности, формирование которых продолжается и на других этапах, в частности, в этом возрасте формируется правовая культура [10]. Очевидно, что обществу, современной школе, преодолевая трудности сегодняшних дней, следует сосредоточиться на обеспечении условий правовой социализации подрастающего поколения.

Правовая социализация представляет собой процесс «вхождения» индивида в социально-правовую среду, восприятие, усвоение им ценностей и права, превращение их в нормы (мотивы) своего поведения в гражданско-правовом пространстве. Это формирование и освоение специфики выбора, ответственности за выбор, соблюдение условий реализации выбора, нацеленность на успешную результативность деятельности в правовой культуре и др. Эффективное осуществление этой программы сегодня представляет серьезную педагогическую проблему, решение которой отнесено к компетенции учителя.

Исследование путей решения вопроса правовой социализации происходит в разных науках и с различных

позиций. Так, И.Ф. Дементьева [1], Е.В. Кошелева [5] и другие авторы исследовали связи правовой социализации с институтами семьи, школы. Известно, что развитие ребенка связано с познанием окружающего мира преимущественно опытным путем, а это неизбежно влечет ситуации риска. Стремление родителей, педагогов оградить детей разного возраста – от дошкольного до старшего школьного, от вероятных негативных внешних контактов, является педагогически неоправданным и препятствующим социализации. И.Ф. Дементьева считает, что конструктивным средством решения этого противоречия является признание допустимости минимального уровня риска, при котором сохраняется познавательный интерес ребенка. Задача воспитания в таком случае состоит не в том, чтобы оградить ребенка от рисков, а в том, чтобы научить его стремлению и умению преодолевать риски [1].

С.И. Хмелевской исследовал психологические условия правовой социализации старших школьников [12]. Социальные факторы социализации изучены В.М. Димовым, Л.В. Мардахаевым, Е.А. Певцовой [2; 7; 9]. Авторы отмечают, что усвоение ценностных аспектов окружающей среды, их переоценка происходят на протяжении всей жизни человека, с определенными особенностями, проявляющимися в разных возрастных этапах.

А.И. Ковалева, В.Т. Лисовский, В.И. Чупров исследовали особенности правового сознания и поведения личности обучаемых, отклонения в их правовой социализации, деформации правового сознания в условиях социокультурной трансформации общества

[4; 6; 14]. Примечательно, что авторы едины в понимании того, что образовательная среда является одним из доминирующих факторов социализации обучающихся.

Анализ работ показывает, что правовая социализация представляет неотъемлемую часть общей социализации личности и одновременно является главной функцией социально-правовых институтов.

Правовая социализация школьников старшего возраста предполагает овладение правовым сознанием и правовой культурой и их составляющими элементами. Рассматриваемое направление социализации формирующейся личности старшеклассника органически связано с развитием оценочно-мотивационного механизма поведенческих актов, в том числе критического мышления. При этом мотивы поведения связаны с правовыми ценностями. Обучающийся определяет и корректирует собственную поведенческую мотивацию, ориентируясь на нормы его социального окружения. В этой связи, некоторые исследователи (О.А. Заячковский, Л.В. Мардахаев, В.В. Федоров, С.И. Хмелевский [3; 7; 11; 12]) отмечают важную роль социальной среды в осуществлении правовой социализации старшеклассника.

Категории «правовое сознание» и «правовая культура» являются неотъемлемыми компонентами соблюдения законов гражданами в любом обществе, определяют успешность правовой социализации. Соблюдение законов – это непрерывная цепь поступков людей, их поведение, включающее сознательные и волевые усилия. Осмысленное отношение к действиям, направленным на соблюдение, испол-

нение, применение норм права, можно определить как правосознание. Но это самое узкое понятие правосознания. Теория права предоставляет более широкое определение правосознания, рассматривая его как совокупность представлений и чувств, выражающих отношение людей к действующему или желаемому праву [13].

Право и его реализация в обществе воспринимаются старшими школьниками не столько рационально, сколько эмоционально, чувственно. Так, например, юноша может негодовать по поводу оценки за экзамен, отказа включения его в состав городской команды КВН или радоваться правовой возможности трижды пересдать ЕГЭ. Требуются педагогические усилия для осознанного понимания и оценки права старшеклассниками.

Правовая социализация включает формирование правового сознания и правовой культуры обучающихся, а также наличие правовой идеологии, т.е. теории и идеи, которые объясняли бы различные правовые явления. Правовые идеи и теории представляют научный уровень понимания права, необходимый профессионалам – законодателям, судьям, политикам и пр. Тем не менее школьнику, как и всем гражданам, следует знать основные правовые теории и понятия, что бы правильно ориентироваться в жизненных ситуациях, более осмысленно относиться к праву и его актам.

Правовая культура является составной частью общей культуры человека и общества, включая, во-первых, юридический язык и юридическую терминологию, стиль юридических актов, а во-вторых, правовые ценности, достижения в области права, степень

развития юридической теории и практики.

В процессе формирования правовой культуры обучающемуся важно осознавать необходимость личного участия в развитии различных правовых норм посредством собственной активности в социальной практике.

В современном обществе старшеклассники, как и взрослые граждане, осуществляя свои права, должны:

- понимать смысл правовых актов;
- грамотно с точки зрения закона формулировать свои мысли, требования;
- знать, в какой из правоохранительных органов следует обращаться по тому или иному вопросу;
- осознавать, что все спорные вопросы, конфликты интересов, если их невозможно решить по договоренности, должны решаться в суде или иными способами, установленными законом.

Все это показатели правовой социализации человека. Несмотря на достаточное количество учебных часов, отводимых школьной программой на рассмотрение юридических вопросов, формирование правовой культуры обучающихся происходит медленно. Современное российское общество, определяемое как «общество риска», зачастую предлагает специфические модели организации социальных связей и отношений граждан. Процесс социализации школьников зачастую характеризуется усвоением нецеленаправленных, случайных форм социального опыта. Поэтому правовая культура большинства старшеклассников не всегда соответствует правовым стандартам поведения. Основные надежды на формирование

правосознания школьников связаны с изучением правовых вопросов в рамках курса «Обществознание», которое осуществляется с 5 класса в объеме 1 час в неделю. Однако особых успехов в этой области пока достичь не удалось.

В рамках президентского проекта «Академия правовой культуры детей и молодежи» проводилось исследование в трех школах г. Москвы и Московской области, нацеленное на выявление у старшеклассников степени понимания ими понятий «правовая культура», «правовое сознание» и «правовая социализация». В исследовании участвовали 124 обучающихся 10-х и 11-х классов. Анализ результатов показал, что понятие «правовая культура» сформировано у 79 человек; понятие «правовое сознание» – у 57 опрошенных; понятие «правовая социализация» правильно понимают на уровне признаков 59 учащихся. Таким образом, успехи есть, но недостаточные для масштабов осуществляемой работы.

Предмет «Право» в старшей школе, будучи важным компонентом социально-гуманитарного образования личности, относится к числу приоритетных дисциплин, обеспечивающих возможность правовой социализации подростков и юношества. Правовое образование направлено на создание условий для развития гражданско-правовой активности, ответственности, правосознания обучающихся, дальнейшее освоение ими основ правовой грамотности и правовой культуры, навыков правового поведения, необходимых для эффективного выполнения основных социальных ролей в обществе (гражданина, члена семьи, налогоплательщика, избирателя, собственника, потребителя, работника). Право

как учебный предмет создает основу для становления социально-правовой компетенции обучающихся, информирует их о способах реализации и применения права в различных ситуациях в реальной жизни. Изучению права в 10–11 классах отведено 34 часа.

Основными содержательными линиями образовательной программы курса права для 10–11 классов являются следующие:

- роль права в регулировании общественных отношений;
- законотворческий процесс в стране;
- гражданство, основные права и обязанности граждан;
- участие граждан в управлении государством, избирательная система в России;
- вопросы семейного, имущественного и неимущественного права личности и способы их защиты, правовые основы предпринимательской деятельности, основы трудового права и социального обеспечения;
- основы гражданского, уголовного, административного судопроизводства;
- особенности конституционного судопроизводства; международная защита прав человека в условиях мирного и военного времени [8].

Некоторые темы из курса права содержат вопросы, связанные с освоением способов составления различных типов обращений, других простых документов, с пониманием юридических текстов, получением и использованием необходимой информации и пр.

Несмотря на не очень высокий уровень правовой грамотности россиян, нынешнее поколение школьников более подготовлено к реализации соб-

ственных прав и обязанностей благодаря сравнительно раннему введению курса «Обществознание». Систематическое, из года в год, изучение права на уроках в школе преобразует представления, приобретенные в предшествующих классах, в устойчивые знания, убеждения, а затем – уверенность в ценности, необходимости права как социального регулятора общества и правовой социализации отдельного человека. Однако освоение правовых знаний, культуры возможно только в деятельности. Зачастую проблема правовой подготовки как части формирующейся общей культуры сводится к нежеланию (неспособности) некоторых учителей создавать активную среду на уроке. Учителю проще самому изложить все, что есть в учебнике и задать на дом этот же материал. Современные образовательные реалии требуют, чтобы учитель организовывал активную, продуктивную деятельность обучающихся, которая развивала бы все элементы правовой культуры, способствуя правовой социализации школьников.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования остро ставит задачу социализации (в том числе и правовой) школьников перед современной школой. Результатом социализации выступает освоение компетенций, представляющих собой интегральную совокупность знаний, универсальных умений и действий, а также реализующих учебную деятельность способностей, личностных качеств и свойств. Формирование компетенций, как известно, невозможно без непосредственной деятельности. С целью обеспечения мотивации старше-

классников к учебной деятельности, к изучению правовых вопросов рекомендованы проблемное и диалоговое обучение, проектная деятельность. Это конструктивный ответ педагогам на вопрос о том, как формировать личностные качества у обучающихся в контексте задач стандарта общего образования.

Перечисленные виды обучения так или иначе связаны с принципом проблемности – ведущим принципом развивающего обучения. Он обеспечивает: высокую мотивацию, самостоятельность субъектов, новизну в освоении учебного материала. В рамках такого обучения взаимодействие учителя и обучаемого влечет изменение их ролей в образовательном процессе. Учитель побуждает обучаемого к исследовательской активности, учебному сотрудничеству с одноклассниками, к нравственным поступкам, к самостоятельному выявлению познавательных противоречий и проблем, постановке задач [15; 16]. Проблемные ситуации и задачи рассматриваются как естественное условие развития психических новообразований у человека: вся эволюция человечества представляет собой череду сменяющихся проблемных ситуаций, заданий и задач, которые в разное время и в различных местах планеты вставали преградой перед человеком.

Обучение праву, формирование правовой культуры и, в конечном итоге – правовая социализация школьников возможны только в процессе решения учебных проблем, проблемных ситуаций, задач (казусов), т.е. с помощью активных, интерактивных, деятельностных методик и техник обучения, которые обеспечивают ожи-

даемый результат образования. Неким ориентиром для учителя в организации изучения правовых вопросов в рамках школьной программы и расписания могут послужить методические разработки уроков [15; 16].

В заключение следует подчеркнуть, что правовая социализация школьников, особенно старшекласников, требует пересмотра методических навыков и пристрастий учителей в пользу активных, диалоговых методов, техник и педагогических технологий, способных обеспечить достижение поставленных целей и задач нового образовательного стандарта и в конечном итоге – правовой социализации подрастающего поколения нашего общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дементьева И.Ф. Факторы риска современного детства // Риск исследования и социальная практика / Отв. ред. А.В. Мозговая. М., 2011. 256 с.
2. Димов В.М. Проблемы девиантного поведения российской молодежи (социологический аспект) // Вестник Московского университета. Серия 18. «Социология и политология». 1997. № 3. С. 45–55.
3. Заячковский О.А. Проблемы правовой социализации в условиях аномии российского общества // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия «Экономические и юридические науки». 2010. № 9. С. 15–27.
4. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования. 2003. № 1. С. 109–115.
5. Кошелева Е.В. Криминологическое изучение влияния социально-негативных свойств семьи на преступность несовершеннолетних: дисс. ... канд. юр. наук. М., 2005. 191 с.

6. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: учеб. пособие. СПб., 2000. 519 с.
7. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. 5-е изд., перераб. и доп. М., 2011. 797 с.
8. Никитин А.Ф. Право. 10–11 класс. Базовый уровень. М., 2010. 143 с.
9. Певцова Е.А. Формирование правового сознания школьной молодежи: состояние, проблемы и перспективы // Государство и право. 2005. № 4. С. 28–36.
10. Угольников Н.В. Влияние интернета на социализацию старших школьников // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 4. С. 173–174.
11. Федоров В.В. Правовая социализация учащейся молодежи России: факторы формирования и ценностные ориентиры: дисс. ... канд. соц. наук. Ростов-на-Дону, 2005. 154 с.
12. Хмелевской С.И. Психологические условия правовой социализации старших школьников: дисс. ... канд. психол. наук. Курск, 2003. 193 с.
13. Хропанюк В.Н. Теория государства и права. М., 2008. 384 с.
14. Чупров В.И. Социальное развитие молодежи: теоретические и прикладные проблемы // Социально-политический журнал. 1996. № 9. С. 88–95.
15. Шевченко Н.И. Методическое пособие к учебнику «Обществознание» А.И. Кравченко. 10 кл. М., 2012. 336 с.
16. Шевченко Н.И. Поурочные методические разработки к учебнику «Обществознание» А.И. Кравченко, Е.А. Певцовой. 11 класс. / Е.А. Певцова. М., 2012. 304 с.

НАШИ АВТОРЫ

Ануфриева Анна Валентиновна – аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: bestanna1@yandex.ru

Афонина Наталья Ивановна – аспирант кафедры педагогики Мурманского государственного гуманитарного университета; e-mail: n.i.afonina@mail.ru

Бажалкина Наталья Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета; e-mail: bazhalkina@bk.ru

Борисова Инна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета; e-mail: ivb66@yandex.ru

Вуколова Елена Андреевна – соискатель кафедры методики преподавания русского языка и литературы, преподаватель английского языка (ассистент) кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета; e-mail: Rea_6_87@mail.ru

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

Герасименко Татьяна Леонидовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского государственного университета экономики, статистики, информатики; e-mail: gerasimenko_2005@mail.ru

Глебова Мария Олеговна – старший преподаватель Московского государственного академического художественного института им. В.И.Сурикова e-mail: manglebova@yandex.ru

Глотова Галина Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; e-mail: galina.glotova1@mail.ru

Даутова Ольга Гаязовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры народных художественных ремесел Московского государственного областного университета; e-mail: galkina.marina@gmail.com

Захаров Станислав Леонидович – доктор технических наук, доцент, профессор кафедры стандартизации и инженерно-компьютерной графики. Российского химико-технологического университета им. Д.И. Менделеева; e-mail: staszaharov@yandex.ru

Ковальчук Светлана Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского государственного университета экономики, статистики, информатики; e-mail: gerasimenko_2005@mail.ru

Корягин Дмитрий Александрович – аспирант кафедры методики преподавания химии, биологии и экологии Московского государственного областного университета; e-mail: dmitry.prof@gmail.com

Костюк Мария Александровна – преподаватель кафедры иностранных язы-

ков Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; e-mail: mariyakostyuk@ya.ru

Крючков Евгений Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры народных художественных ремесел Московского государственного областного университета; e-mail: KruchkovEM@mail.ru

Мазин Василий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, докторант Луганского национального университета имени Тараса Шевченко (Украина); e-mail: nivis73@gmail.com

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

Мохова Оксана Леонидовна – заведующая кафедрой иностранных языков Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; e-mail: mohova_oksana@mail.ru

Ногаева Виктория Урузмаговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА); e-mail: vnogaeva@yandex.ru

Савчук Ольга Валерьевна – соискатель кафедры лингводидактики Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета; e-mail: Savo4ka@list.ru

Северова Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России; e-mail: nat-severova@yandex.ru

Толмачева Ирина Адольфовна – доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации Гжельского государственного художественно-промышленного института; e-mail: irinatolmachyova@yandex.ru, 8-915-044-11-26

Харитоновна Анжела Михайловна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: angel-757@mail.ru

Чечукова Наталья Викторовна – аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета, учитель ИЗО и технологии Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Марфинская средняя общеобразовательная школа"; e-mail: kolner64@mail.ru

Шевченко Наталья Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального развития педагогических работников Московского городского педагогического университета; e-mail: nishevch@mail.ru

Юнусов Худайназар Бекназарович – доктор технических наук, кандидат химических наук, доцент, профессор кафедры теоретической и прикладной химии Московского государственного областного университета; e-mail: galvalger@mail.ru



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник МГОУ» основан в 1998 г. На сегодняшний день выходят десять серий «Вестника»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА»

2015. № 1

Над номером работали:

менеджер Отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ» И.А. Потапова
литературный редактор Т.С. Павлова
переводчик Е.В. Приказчикова
корректор А.С. Барминова
компьютерная верстка А.В. Тетерин

Отдел по изданию научного журнала «Вестник МГОУ»
105005, г. Москва, ул. Радио, д.10а, офис 98
тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31
e-mail: vest_mgou@mail.ru
Сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 9,5, усл. п.л. 9,5.

Подписано в печать: 27.02.2015. Заказ № 2015/02-07

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