

ISSN 2072-8395 (print)
ISSN 2310-7219 (online)



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия **ПЕДАГОГИКА**

2016 / № 2

1931

МОПИ - МПУ - МГОУ

2016



развитие с опорой на традицию

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395 (print)

2016 / № 2

ISSN 2310-7219 (online)

серия

ПЕДАГОГИКА

Научный журнал основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» включён в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание учёной степени доктора и кандидата наук» (Перечень ВАК) по педагогическим наукам (13.00.00).

(См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки РФ)

The academic journal is established in 1998

«Bulletin of Moscow State Regional University». Series: Pedagogy" is included into the "List of Reviewed Academic Periodicals and Editions where scientific results of a doctoral thesis or a Ph.D. thesis should be published" (List of the Higher Certification Committee) on Pedagogic Sciences (13.00.00).

ISSN 2072-8395 (print)

2016 / № 2

ISSN 2310-7219 (online)

series

PEDAGOGICS

BULLETIN OF THE MOSCOW STATE
REGIONAL UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник МГОУ»: Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

Редакционно-издательский совет «Вестника МГОУ»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия серии «Педагогика»

Ответственный редактор серии:

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

Зам. отв. редактора:

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

Ответственный секретарь:

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

Члены ред. коллегии:

Шевченко Л.Л. — д.пед.н, проф., МГОУ

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

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

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

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

ISSN 2072-8395 (print)

ISSN 2310-7219 (online)

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2016. № 2. М.: ИИУ МГОУ. 218 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, 2016.

© ИИУ МГОУ, 2016.

Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru)

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника МГОУ» обязательна. Воспроизведение материалов в печатных, электронных или иных изданиях без разрешения редакции запрещено. Опубликованные в журнале материалы могут использоваться только в некоммерческих целях. Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение редколлегии серии может не совпадать с точкой зрения автора. Рукописи не возвращаются.

**Адрес Отдела по изданию научного журнала
«Вестник МГОУ»**

г. Москва, ул. Радио, д.10а, офис 98

тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31;

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

Founder of journal «Bulletin of the MSRU»: Moscow State Regional University

————— Issued 4 times a year —————

Series editorial board «Pedagogics»

Editor-in-chief:

L.P. Krivshenko – Doctor of Pedagogics, Professor, MSRU

Deputy Editor-in-chief:

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

Executive secretary of the series:

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

Members of Editorial Board:

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

N.E. Kasatkina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo State University

G.V. Pichugina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Educational Content and Methods of the RAE

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

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

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

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

The Editorial Board address:

Moscow State Regional University

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

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

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

Publishing council «Bulletin of the MSRU»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ISSN 2072-8395 (print)

ISSN 2310-7219 (online)

Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Pedagogics». 2016. № 2. M.: MSRU Publishing house. 218 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, 2016.

© MSRU Publishing house, 2016.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Королева С.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	8
<i>Ходакова Н.П., Фролова Н.В.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК КОМПОНЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ	16

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Бубнова М.В.</i> ВОСПРИЯТИЕ ОТТЕНКОВ «ЮНЫМ ХУДОЖНИКОМ» ПРИ РАБОТЕ ЦВЕТОМ.....	23
<i>Калинова Ю.А.</i> КЛАССИФИКАЦИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ, СВЯЗАННАЯ С ВОПРОСОМ СУЩЕСТВОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР	32
<i>Ким В.С.</i> ПОСТРОЕНИЕ НАТУРНОЙ МОДЕЛИ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ	44
<i>Колесникова А.Н.</i> ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	52
<i>Лагер Н.Б.</i> ОБУЧЕНИЕ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА.....	60
<i>Оринина Л.В.</i> СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ КАК ОСНОВНОЙ КАДРОВЫЙ РЕСУРС ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ РОССИИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН В СТРАНЕ.....	67
<i>Серебренникова С.Ю., Соколова И.О.</i> НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	75
<i>Стрекалова К.В.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДМЕТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЮРИСТОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В МЕЖДУНАРОДНОМ ПРАВЕ	82
<i>Халилова О.Дж.</i> ВОПРОСЫ ОТБОРА И ПРЕЗЕНТАЦИИ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ	93

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Антропова Е.А.</i> ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	102
<i>Дмитриев С.Э., Плотникова Е.Г.</i> КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОФИЦЕРА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК.....	113
<i>Лебедева М. В., Печищева Л. А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	120

Мусатова М.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОСНОВАМ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА	126
Пестова И.В. ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЕРЕВООБРАБОТКИ» СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТА ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА.....	133
Фалалеева О.Н. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РАМКАХ ИНТЕГРАЦИИ ИКТ В ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	141
Фаткуллин Н.Ю., Шамилов В.Ф., Вайндорф-Сысоева М.Е. ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЦЕССА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ НА ОСНОВЕ АССОЦИАТИВНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГНОСТИКИ	151
Хабаров А.А. КОНЦЕПЦИЯ СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО УЧЕБНИКА ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ ВОЕННОГО ПЕРЕВОДА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА.....	164
Чекан А.А., Истратий А.Ю. КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК ОБЪЕКТ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	173
Чистов П.Д. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ МАСТЕРСКОЙ	179
Шалашова М.М., Шевченко Н.И. КОРПОРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНЫХ КОМАНД ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	190
Шевченко Л.Л. ИНВАРИАНТНАЯ МОДЕЛЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.....	200
Юзефовичус Т.А. ЗАДАЧИ С КОМПЛЕМЕНТАРНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ И ИХ ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	208

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>S. Koroleva</i> PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS	8
<i>N. Khodakova, N. Frolova</i> MODELING OF EDUCATIONAL WORK AT A PRESCHOOL INSTITUTION WITH THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS COMPONENTS OF HEALTH CARE ENVIRONMENT	16

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>M. Bubnova</i> "YOUNG ARTIST"'S PERCEPTION OF COLOUR SHADES WHILE WORKING WITH COLOUR	23
<i>Ju. Kalinova</i> CLASSIFICATION OF GEOMETRIC PROBLEMS ASSOCIATED WITH THE PROBLEM OF GEOMETRICAL FIGURES EXISTENCE	32
<i>V. Kim</i> CONSTRUCTING A FULL-SCALE MODEL IN TEACHING PHYSICS	44
<i>A. Kolesnikova</i> TEACHING PHONETICS AT A UNIVERSITY THROUGH THE REQUIREMENTS OF EDUCATIONAL STANDARDS	52
<i>N. Lager</i> TEACHING HIEROGLYPHIC WRITING IN THE METHODS OF TEACHING THE CHINESE LANGUAGE	60
<i>L. Orinina</i> STUDENT YOUTH AS ESSENTIAL MANPOWER RESOURCE OF INDUSTRIAL ENTERPRISES OF RUSSIA IN THE CONTEXT OF GLOBAL CHANGES IN THE COUNTRY	67
<i>S. Serebrennikova, I. Sokolova</i> NEUROPSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF WRITING DISORDERS IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF JOUNIOR SCHOOLCHILDREN	75
<i>K. Strekalova</i> DESCRIPTION OF THE SUBJECT-MATTER FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF INTERNATIONAL LAW STUDENTS	82
<i>O. Khalilova</i> QUESTIONS FOR SELECTION AND PRESENTATION MEDICAL TEXTS FOR TRAINING PURPOSES	93

SECTION III. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>E. Antropova</i> REVEALING SENIOR SENIOR SCHOOLCHILDREN'S PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE CONDITIONS OF PROFILE TRAINING	102
<i>S. Dmitriev, E. Plotnikova</i> COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MILITARY VOCATIONAL TRAINING OF INTERNAL TROOPS OFFICER	113
<i>M. Lebedeva, L. Pechishcheva</i> THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES (ON THE EXAMPLE OF ENGLISH)	120
<i>M. Musatova</i> TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL ON THE BASICS OF ARTS AND CRAFTS	126
<i>I. Pestova</i> PRACTICE OF USING E-LEARNING TOOLS IN TEACHING "MODERN TECHNOLOGIES OF WOOD PROCESSING" FOR STUDENTS OF THE FACULTY OF TECHNOLOGY AND BUSINESS	133
<i>O. Falaleeva</i> THE PROBLEMS OF TEACHING STAFF RETRAINING IN THE FRAMEWORK OF ICT INTEGRATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION	141

N. Fatkullin, V. Shamshovich, M. Vayndorf-Sysoeva REVEALING THE SPECIFIC FEATURES OF INDIVIDUAL EVALUATION OF A STUDENT BY A TEACHER (BASED ON PEDAGOGICAL PROGNOSTICATION ASSOCIATIVE MODEL).....	151
A. Khabarov THE CONCEPT OF CREATING AN INTERACTIVE TEXTBOOK OF THE CHINESE LANGUAGE MILITARY TRANSLATION	164
A. Chekan, A. Istratiy RESEARCH AND EDUCATIONAL EMPLOYEES' COMPETITIVENESS AS AN OBJECT OF REFORMING THE DOMESTIC SYSTEM OF EDUCATION	173
P. Chistov THE CONDITIONS FOR FORMING AN EDUCATIONAL ART STUDIO ENVIRONMENT	179
M. Shalashova, N. Shevchenko THE CORPORATE MODEL OF ADVANCED TRAINING: PREPARING SCHOOL TEAMS OF TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE FSES OF GENERAL EDUCATION	190
L. Shevchenko INVARIANT MODEL OF SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION AT PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS	200
T. Yuzefavichus ASKS WITH COMPLEMENTARY CONTENT AND THEIR DIDACTIC POTENTIAL WITHIN THE FRAMEWORK OF FUTURE TEACHERS' EDUCATION	208

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2:371.124

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-8-15

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Королева С.В.

Уральский государственный педагогический университет
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается процесс профессионального саморазвития педагога дошкольной образовательной организации (ДОО). Определены мотивы, побуждающие педагога к саморазвитию, а также методы и приёмы активизации этих мотивов. Выделены условия саморазвития педагогов ДОО, которое призвано обеспечить должное качество дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС ДОО. Определены факторы, стимулирующие и препятствующие профессиональному саморазвитию. Представлены результаты исследования, дающие количественное определение уровня профессионального саморазвития педагогов ДОО на основании интерпретации, выявленных и обоснованных показателей.

Ключевые слова. Организационно-педагогические условия, профессиональное саморазвитие педагогов дошкольного образования, педагогическое мастерство, принципы профессионального саморазвития.

PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

S. Koroleva

Ural State Pedagogical University
26, Kosmonavtov Prospect, Ekaterinburg, 620017, the Russian Federation

Abstract. The article describes the motivational aspect of a teacher's professional self-development at a preschool educational organization (PEO). Motives inducing a teacher to self-development, as well as the methods and techniques of activating such motives are defined. The conditions for teachers' self-development at a preschool educational organization are singled out. It is the organization which should ensure proper quality of preschool education

© Королева С.В., 2016.

in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Pre-School Education. Main factors both stimulating and impeding professional self-development are also defined. The results of the research are given. They represent the quantitative assessment of a teacher's professional self-development at a PEO on the basis of the interpretation of the discovered and substantiated indices.

Key words. Organizational and pedagogical conditions, professional self-development of teachers for pre-school education, pedagogical skills, principles of professional self-development.

В результате модернизации образовательной системы РФ возникла потребность в педагогах дошкольных образовательных организаций (ДОО) постоянно совершенствующих своё мастерство, в том числе в процессе профессионального саморазвития.

Современное образование требует активного включения педагогов в процесс *профессионального развития*, которое рассматривается как процесс интеграции внешней профессиональной подготовки, которая задает содержание, формы, схемы профессиональной рефлексии, а также внутреннего движения, обеспечивающего энергию и личностный смысл профессионального саморазвития [2].

Создание условий мотивирующих педагога к профессиональному саморазвитию является основополагающим аспектом нашего исследования. К наиболее значимым мотивам относятся: самостоятельность, реализация себя в творческой профессиональной деятельности [10]; личностное развитие, приобретение новой информации; самоутверждение на фоне социального успеха; общение и потребность в коллективной деятельности; стабильность, защищённость, комфорт; состоятельность [3]. Анализ научных исследований (В.И. Загвязинский, Н.В. Немова, Т.В. Орлова, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова и др.), позволяет утверждать, что для

развития этих мотивов необходимо применять следующие методы и приёмы:

- административные (разработка и утверждение должностных инструкций и других регламентных документов, аттестация педагогов и др.);
- экономические (премирование, предоставление возможности проводить платные кружки, платные дополнительные услуги и др.);
- социально-психологические (благодарственные письма, грамоты; включение в состав творческих групп, команд разработчиков проектов, направление курсы по перспективным направлениям педагогической деятельности и т.д.).

К наиболее благоприятным факторам профессионального саморазвития относятся условия работы, новизна деятельности, признание в коллективе, обучение на курсах, экспериментирование [9]. К неблагоприятным – личностные, такие как ограниченные ресурсы, собственная инерция, недостаток социальной поддержки и дефицит времени.

Для актуализации благоприятных и минимизации неблагоприятных факторов должны быть созданы определённые условия [3; 7; 8], среди которых наиболее значимыми являются:

1. *Формирование лидерской компетентности.* Современный педагог должен быть творческой личностью,

способной преодолевать стереотипы и находить нетрадиционные пути решения поставленных задач и возникающих проблем; создавать и использовать инновационные управленческие технологии; постоянно совершенствовать профессиональные и личностные качества; представлять стратегию развития организации.

2. *Формирование профессиональной управленческой команды*, признаками которой являются сплочённость, работанность, совместимость. Её члены (директор и заместители) объединены совместной деятельностью, учитывающей профессиональную компетентность каждого и направленной на достижение общей цели, ориентированной на общий успех.

Управленческая команда должна способствовать профессиональному росту педагогов: уважать и поддерживать стремление учителей к освоению новшеств, разработке новых методик и приёмов; предлагать эффективное применение опыта работы в новых условиях; создавать и благоприятный эмоциональный климат, атмосферу открытости и свободы общения; учитывать индивидуальные особенности сотрудников, ценить способности каждого; устранять препятствия, мешающие педагогам продуктивно работать; создавать позитивную обратную связь; формировать положительный имидж дошкольному образовательному учреждению, привлекающий детей, родителей, талантливых педагогов.

3. *Создание мотивационной среды*, которая обеспечивает атмосферу вдохновения и желания продуктивно работать и предполагает: формирование устойчивой мотивации профессионального развития, его

психологическое сопровождение; расширение системы повышения квалификации педагогов ДОО; активизацию индивидуальной и дифференцированной работы с педагогом, планирование его профессиональной карьеры [4].

4. *Организация методической работы*, направленной на формирование мотивации педагогов к профессиональному саморазвитию, активизацию личности, творческой деятельности, умений, навыков, знаний, в основе которых – достижения науки и передовой педагогический опыт.

Для эффективной реализации вышеперечисленных условий необходимо установить взаимообусловленные связи между профессиональным саморазвитием педагога (ПСП) и уровнем организации инновационной деятельности, создать условия для ПСП и определить его эффективность в ходе такой деятельности. При этом целесообразно опираться на принципы [5; 6], утверждающие приоритет самостоятельного обучения взрослых.

С позиций нашего исследования актуальными представляются принципы *опоры на жизненный опыт и рефлексивности*, поскольку именно они определяют формирование ценностных ориентаций, смысловое единство образования и жизнедеятельности, его диалогичность, событийность, цикличность. *Опора на жизненный опыт учащегося* (бытовой, социальный, профессиональный) используется в качестве одного из источников обучения. Он поддерживается идеей контекстности, в соответствии с которой обучение, с одной стороны, преследует жизненно важные для обучающегося цели и ориентировано на выполнение им социальных ролей

или совершенствование личности, а с другой – строится с учётом профессиональной, социальной, бытовой деятельности, пространственных, временных, профессиональных, бытовых условий. Принцип *рефлексивности* предполагает осмысление учащимся и педагогом всех параметров процесса обучения и собственных действий по его организации.

Применение этих принципов обеспечивает: 1) самоопределение субъекта на всех уровнях реализации образовательного процесса; 2) самостоятельную выработку критериев уровня освоения учебного материала через согласование с нормативными требованиями; 3) обязательную и полноценную рефлексивную работу на всех её этапах (реконструкция, ценностный анализ, концептуальный анализ, критику, выработку новой нормы деятельности); 4) безусловное обеспечение возможностей для реализации диалогического взаимодействия.

Вышеперечисленные условия (саморазвитие лидерской компетентности педагога, формирование профессиональной управленческой команды, создание мотивационной среды, организация методической работы в ДОО) составляют основу для профессионального саморазвития педагогов дошкольного образования, которое организуется на трёх уровнях.

Первый уровень – индивидуальная методическая работа, которая предполагает непрерывное самообразование согласно составленному индивидуальному плану профессионального саморазвития, обобщение и распространение собственного опыта на различных уровнях и в разных формах: городские педагогические чтения, научно-практи-

ческие конференции, сетевые сообщества, заочные конкурсы методических материалов, публикации в СМИ и т.д.

Второй уровень – мотивация к саморазвитию через использование различных форм методической работы педагогического коллектива: деятельность методсовета и методобъединений на муниципальном уровне (городское управление образованием), педагогические тренинги, деловые игры, открытые и творческие занятия и пр. Творческие и проблемные группы педагогов являются формами коллективной деятельности, участвующими в разработке и внедрении различных инновационных продуктов. Также в системе мотивации педагогов используются Дни открытых дверей, мастер-классы, практикумы, конкурсы профессионального мастерства, ярмарки методической продукции, педагогические чтения, отчёты по темам самообразования и др.

На третьем уровне происходит профессиональная подготовка педагогов, решаются задачи формирования их профессиональной компетентности, мастерства, культуры, обновления теоретических и практических знаний в связи с возросшими требованиями к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач.

С целью определения уровня профессионального саморазвития педагогов ДОО в 2014–15 гг. в г. Артёмовский Свердловской области нами было проведено диагностическое исследование. В нём приняли участие 60 специалистов: 16 заведующих ДОО, 10 заместителей заведующих, 28 воспитателей, 2 педагога дополнительного образования, 2 учителя-логопеда, 2 педагога-психолога. Меж-

ду констатирующим и результирующим диагностированием с педагогами проводилась работа, включающая лекции, тренинги, а также создание условий для профессионального саморазвития первого, второго и третьего уровня.

Основными направлениями реализации организационно-педагогических условий по профессиональному саморазвитию педагогов ДОО стали:

1. *Организация, анализ, координация и коррекция работы, направленной на профессиональное саморазвитие, повышение уровня квалификации – у педагогов, воспитанности и развития – у воспитанников.* Деятельность в данном направлении предполагает создание методического объединения педагогов, работающих с разными возрастными группами учащихся. Методический совет, в который входят высококвалифицированные специалисты, назначает руководителя, который планирует работу с учётом основных направлений деятельности ДОО.

2. *Обеспечение условий для непрерывного совершенствования профессионального мастерства педагогов с учётом основных направлений деятельности.* Методическая учеба ведётся и с педагогическим коллективом в целом, и с отдельными учителями. В системе повышения профессиональной компетентности активно работают специалисты, внедряющие инновационные технологии, занимающиеся разноуровневой дифференциацией, ведением мониторинга развития коллектива. Большое значение имеют индивидуальные особенности и качества личности педагога, его отношение к обновлению содержания и организации образовательно-воспитательного процесса. Успешность работы определяется и тем, как тесно контактирует с

педагогами администрация, насколько чёткое имеет представление об их творческих возможностях, человеческих качествах, интересах, стремлениях, профессиональных трудностях.

3. *Информационное обеспечение образовательного процесса.* Администрация ДОО по возможности обеспечивает педагогов материалами, необходимыми в их труде (методическими рекомендациями, памятками, таблицами, пособиями, справочными материалами и пр.), которые доступны в методическом кабинете.

4. *Создание условий для изучения, обобщения и распространения передового опыта.* Для этого необходимо выявить творческий потенциал педагога, изучить его опыт, увидеть, в чём его (опыта) ценность для коллег, наладить тесное сотрудничество между отдельными членами коллектива и группами работников; создать такую образовательную среду, в которой одни педагоги получали бы необходимый им передовой педагогический опыт, а другие имели возможность самовыражения, раскрытия профессионального и творческого потенциала; использовать такие формы работы, как творческие отчёты учителей по темам самообразования, открытые уроки аттестуемых педагогов, проведение «дней мастерства», «панорамы методических идей», конкурсы «круглые столы» по обмену опытом и т.п.

В качестве показателей профессионального саморазвития были выбраны: динамика достижений, активность в профессиональной деятельности, лидерство, мотивация достижений, креативность и коммуникативность.

При анализе данных, полученных на начальном этапе диагностики, мы предположили, что такие показатели, как

динамика достижений, активность в профессиональной деятельности и мотивация достижений, связаны между собой и будут развиваться достаточно активно и пропорционально. Показатели лидерства, креативности и коммуникативности в начальной диагностике имели сравнительно значительные рейтинговые баллы, поэтому значительной динамики по ним мы не ожидали.

Это предположение подтверждают следующие данные:

1) динамика достижений: на начальном этапе – 2,16 балла (уровень ниже среднего); на заключительном – 4,76 балла (уровень средний), разность по изменениям составляет 2,6 балла;

2) активность в профессиональной деятельности: на начальном этапе – 3,09 балла (уровень ниже среднего); на заключительном – 5,46 балла (уровень средний), разность по изменениям – 2,37 балла;

3) лидерство: на начальном этапе – 5,72 балла (уровень средний); на заключительном – 6,10 балла (уровень средний), разность по изменениям – 0,38 балла;

4) мотивация достижения: на начальном этапе – 2,57 балла (уровень ниже среднего); на заключительном – 5,08 балла (уровень средний), разность по изменениям – 2,51 балла.

Как видно, три показателя имеют значительную положительную динамику.

Из всех представленных показателей наибольшее развитие в ходе экспе-

римента получил показатель «*динамика достижений*» (числовой эквивалент изменений составляет 2,6 балла) и напрямую связанная с этим показателем «*мотивация достижений*» (2,51 балла). Одной из версий данных изменений могут быть использованные ресурсы таких характеристик, как *креативность* и *коммуникативность* (данные показатели практически не изменились во время эксперимента, но имели достаточно высокий уровень развития изначально: 6,32 и 7,03 балла соответственно). Возможно, такие значения этих показателей связаны с их включением в перечень ключевых для учителей ДОО. Другими словами, педагоги имеют достаточно высокий уровень образования, а новые смысловые установки, которые в течение тренинговых и лекционных занятий мы пытались ввести в смыслообразующий компонент их деятельности, позволили быстро и эффективно справиться с таким сложным показателем, как *мотивация достижения*.

Подводя итог, следует отметить, что работа по профессиональному саморазвитию педагогов дошкольной образовательной организации носит длительный и многоуровневый характер. В процессе создания организационно-педагогических условий руководители ДОО должны опираться на собственное понимание ситуаций, выбирая приоритетные направления и формы работы по саморазвитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук В.В. Ценности профессиональной самореализации личности // Педагогическое образование в России. 2015. № 3 С. 19–27.
2. Змеев С.И. Андрагогика. Теоретические основы обучения взрослых. М., 1999. 126 с.
3. Королева С.В., Иваненко М.А. Акмеологический подход к организации профессио-

- нальной деятельности педагогов дошкольного образования с семьей // Образование и саморазвитие. 2015. № 1 (43). С. 47–53.
4. Королева С.В. Социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении : монография. М., 2014. 157 с.
 5. Ларичева В.В. Некоторые аспекты личностно-профессионального саморазвития учителя // Педагогическая наука и образование / Под ред. П.Н. Пасюкова. Челябинск, 2007. 155 с.
 6. Лепешова Е.И. Мотивационный инструментарий руководителя школы // Директор школы. 2009. № 4. С. 65–70.
 7. Менгазиева Л.Н. Мотивация профессионального развития педагогов как средство повышения эффективности деятельности образовательного учреждения [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/motivatsiya-professionalnogo-razvitiya-pedagogov-kak-sredstv> (дата обращения: 19.09.2015)
 8. Минюрова С.А. Психология саморазвития человека в профессии. М., 2008. 298 с.
 9. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. 224 с.

REFERENCES

1. Bailuk V.V. Tsennosti professional'noi samorealizatsii lichnosti [The values of professional self-realization] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. no. 3. pp. 19–27.
2. Zmeev S.I. Andragogika. Teoreticheskie osnovy obucheniya vzroslykh [Andragogy. The theoretical basis of adult learning]. M., 1999. 126 p.
3. Koroleva S.V., Ivanenko M.A. Akmeologicheskii podkhod k organizatsii professional'noi deyatel'nosti pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya s semei [Acmeological approach to the organization of professional activity of teachers of preschool education with family] // Obrazovanie i samorazvitie. 2015. no. 1 (43). pp. 47–53.
4. Koroleva S.V. Sotsial'no-pedagogicheskoe proektirovanie protsessa sotsial'noi adaptatsii detei rannego vozrasta v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii : monografiya [Socio-pedagogical designing of process of social adaptation of children of early age in preschool educational institution : monograph]. M., 2014. 157 p.
5. Laricheva V.V. Nekotorye aspekty lichnostno-professional'nogo samorazvitiya uchitelya [Some aspects of personal-professional self-development teacher] // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie [Pedagogical science and education]. Chelyabinsk, 2007. 155 p.
6. Lepeshova E.I. Motivatsionnyi instrumentarii rukovoditelya shkoly [Motivational Toolkit of the school leader] // Direktor shkoly. 2009. no. 4. pp. 65–70.
7. Mengazieva L.N. Motivatsiya professional'nogo razvitiya pedagogov kak sredstvo povysheniya effektivnosti deyatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Elektronnyi resurs]. [Motivation of professional development of teachers as a means of increase of efficiency of activity of educational institutions [Electronic resource]]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/motivatsiya-professionalnogo-razvitiya-pedagogov-kak-sredstv> (request date 19.09.2015)
8. Minyurova S.A. Psikhologiya samorazvitiya cheloveka v professii [The psychology of human self-development in the profession]. M., 2008. 298 p.
9. Slastenin V.A. Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost' [Pedagogy: innovative activity]. M., 1997. 224 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Королева Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий социальной работы Уральского государственного педагогического университета; e-mail: svetl.korolewa2013@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Koroleva Svetlana V. – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of social work, technology, school of international relations and socio-humanitarian communications Ural State Pedagogical University; svetl.korolewa2013@yandex.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Королева С.В. Профессиональное саморазвитие педагогов дошкольной образовательной организации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С.8-15.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-8-15

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

S. Koroleva Professional self-development of teachers of preschool educational organizations // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 8-15.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-8-15

УДК 372

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-16-22

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК КОМПОНЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Ходакова Н.П., Фролова Н.В.

Московский городской педагогический университет

129226, Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлена модель воспитательно-образовательной работы с использованием информационно-коммуникативных технологий как компонентов здоровьесберегающей среды в детском саду. Модель воспитательно-образовательного процесса является теоретическим обоснованием целостной образовательной системы, состоящей из разнородных компонентов, современных технологий, которые активно используются в образовательном процессе. Проведенное исследование на базе детского сада № 26 г.о. Орехово-Зуево Московской области позволяет сделать выводы, что в настоящее время в дошкольной образовательной организации нужна система оздоровления детей, построенная в соответствии с современными требованиями, нормативными документами в дошкольном образовании и имеющая научное обоснование.

Ключевые слова: моделирование, педагогическая технология, информационно-коммуникационные технологии, детский сад комбинированного вида, здоровьесбережение.

MODELING OF EDUCATIONAL WORK AT A PRESCHOOL INSTITUTION WITH THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS COMPONENTS OF HEALTH CARE ENVIRONMENT

N. Khodakova, N. Frolova

Moscow City Teacher Training University

4, build. 1, 2nd Sel'skokhozyaystvenny Proyezd, Moscow, 129226, the Russian Federation

Abstract. The article presents a model of educational work with the use of information and communication technologies as components of health care environment at a kindergarten. The model of educational process is the theoretical justification of a holistic educational system consisting of heterogeneous components and modern technologies that are actively used in the educational process. The study performed at Orekhovo-Zuevo kindergarten No. 26, Moscow region, enables the authors to conclude that current pre-school educational organizations need a system of children's rehabilitation. This system should have a scientific justification and be organized in accordance with modern requirements and regulations of preschool education.

Key words: modeling, educational technology, information and communication technology, kindergarten of a combined type, health care.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в дошкольном образовательном учреждении являются инновационными ресурсами, которые обеспечивают доступность в воспитательно-образовательном процессе. Педагоги должны идти в ногу со временем, стать для ребенка проводниками в мир новых технологий.

Моделирование – это создание модели. Модель – это «описание устройства какого-либо физического объекта или процесса, протекающего где-либо» [2, с. 52]. Модель представлена в виде схемы. В зависимости от способа создания модели, поставленной задачи и предметной области, в рамках которой эта модель создается, выделяются ее разновидности.

Если за основу взять область использования, то модели могут быть имитационными, учебными, научно-исследовательскими, опытными. Если за основу берется временной фактор, то выделяют модели динамические и статические. Если в основе классификации находится форма представления, то модели могут быть логическими, математическими, словесными, геометрическими, специальными (химические формулы, ноты и проч.). В том случае, когда за основу классификации берется способ представления модели, они делятся на материальные и информационные [5].

Моделирование имеет главное преимущество. Оно позволяет избежать просчета ошибочных действий: теоретически изучая моделируемый процесс, можно спрогнозировать результаты его внедрения в реальных

условиях [4, с. 34]. На стадии проектирования осуществляется дальнейшая разработка модели, выдвигается идея, определяемая как цель, и намечаются возможные пути ее достижения.

Одной из современных технологий, активно используемых в образовательном процессе дошкольных учреждений, являются информационно-коммуникационные технологии. В Федеральном законе «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» сказано, что технический аспект деятельности, связан с методами поиска, обработкой, хранением, предоставлением и распространением информации [6].

Сегодня многие дети имеют возможность взаимодействовать с различным интерактивным оборудованием дома, еще до прихода в детский сад. Планшетный компьютер – самая полифункциональная игрушка у современного ребенка [1]. Не разбираясь в тонкостях использования технических устройств, дети смотрят, как с ними обращаются взрослые, а значит, имеют общие представления о предназначении этих устройств. Очевидно, что дошкольное образование не только не может игнорировать, но и должно отыскивать эффективные стратегии использования ИКТ в образовательно-воспитательном процессе.

Об использовании информационно-коммуникационных технологий в обучении детей дошкольного возраста написано достаточно много, например, в работах Н.Е. Веракса, Т.В. Габай, Ю.М. Горвиц, Е.В. Зворыгиной, С.Л. Новоселовой, С.Е. Шукшиной.

В исследованиях указанных авторов доказана эффективность обучения дошкольников с помощью ИКТ. В публикациях А.Е. Ивановой, Т.Д. Марцинковской, Р.Е. Радеевой, Е.О. Смирновой, Н.П. Чудовой описаны условия развития внимания, памяти, мышления детей средствами компьютерных программ.

В работах ученых и исследователей отмечается, что использование ИКТ в образовательной работе дошкольных учреждений будет эффективным при условии их интеграции с различными видами детской деятельности – игровой, музыкальной, изобразительной, речевой, трудовой.

Исследование, проведенное на базе детского сада № 26 г.о. Орехово-Зуево Московской области, показало эффективность применения ИКТ. Его участниками стали дети старшего дошкольного возраста в количестве 15 человек, посещающие логопедическую группу. В результате проведенной логопедом диагностики были выявлены речевые нарушения. Медико-педагогический контроль показал наличие отклонений в двигательной сфере. Данные обстоятельства обусловили необходимость принятия дополнительных мер, направленных на коррекцию речевых нарушений. С этой целью инструктором по физическому воспитанию разработана программа с использованием ИКТ «Я расту здоровым», в которую включены нетрадиционные занятия с применением ИКТ. Учитель-логопед представил на педагогическом совете описание системы работы по оказанию помощи старшим дошкольникам в развитии речи. Педагогам были даны рекомендации по развитию речевого дыхания детей. Кроме того, в группе

были созданы условия для интеллектуального и эмоционального развития воспитанников: уголки уединения, эстетично оформлена предметно-развивающая среда. Дополнительно проводились кружковые занятия с использованием ИКТ.

Однако программа оздоровления детей невозможна вне здоровьесберегающей среды. Ее понимание связано с системой, состоящей из таких компонентов, как 1) воспитательно-образовательный процесс; 2) социальное окружение; 3) предметная среда. Социальное окружение – это тот персонал, который обеспечивает оптимальное развитие ребенка в дошкольном учреждении.

Социальное окружение немыслимо без семьи, которая продолжает осуществлять воспитательные функции, когда ребенок находится вне детского сада. Предметная среда имеет отношение к материальным объектам. С одними непосредственно контактирует дошкольник (игрушки, инвентарь, спортивно-физкультурное оборудование), другие предназначены для профессиональной деятельности педагогов (образовательные программы, методические пособия и проч.).

Представим, как система оздоровления дошкольников вписывается в моделируемую нами воспитательно-образовательную работу с использованием ИКТ. Прежде всего, отметим, что информационно-коммуникационные технологии не должны быть механически перенесены в образовательный процесс: ИКТ рассматриваются нами как часть здоровьесберегающей среды. Они являются важным фактором физического, психического и интеллектуального развития дошкольников.

Модель воспитательно-образовательного процесса является теоретическим обоснованием целостной образовательной системы, состоящей из разнородных компонентов, но органично взаимодействующих между собой, что отличает ее от других моделей. Взяты вместе, они обеспечивают

эффективную организацию образовательного процесса. Разработанная нами модель (рис. 1) состоит из трех компонентов: 1) научно-методическое сопровождение, 2) образовательный компонент, 3) компонент взаимодействия с родителями (законными представителями).

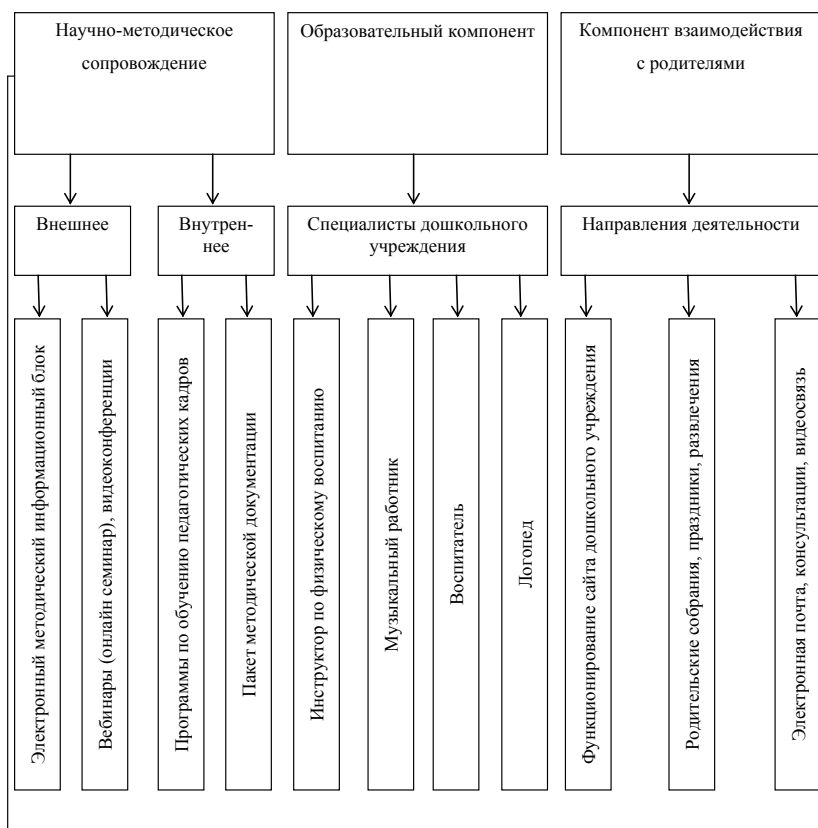


Рис. 1. Модель воспитательно-образовательной работы в ДОУ с использованием ИКТ

В структуре каждого из компонентов предусматривается использование ИКТ. Применение информационно-коммуникационных технологий затрагивает не только образовательный процесс, но и его обеспечение. Рассмотрим содержание каждого компонента модели.

Научно-методическое сопровождение включает два блока: внешнее сопровождение и внутреннее. Внешнее сопровождение – это группа ресурсов, не имеющих прямого отношения к деятельности детского сада, но способствующих профессиональному

развитию специалистов дошкольного учреждения. Такие ресурсы предполагают: а) дистанционное участие педагогов в вебинарах (онлайн семинары) и видеоконференциях, б) электронный методический банк для педагогов.

Электронный методический банк представлен следующими ресурсами: электронная версия научно-методического журнала «Дошкольное воспитание», «Ресурсы образования» (портал информационной поддержки специалистов дошкольных учреждений), «Дошколенок.ру» (сайт для воспитателей детских садов; зарегистрирован как СМИ), «Детский сад» (социальная сеть работников образования), «Планета Детства» (интернет-журнал о профессиональном воспитании детей), «Педразвитие.ру» (сетевое издание, зарегистрировано как СМИ) и др. Внутренне сопровождение представлено программами по обучению кадров и пакетом методической документации.

Образовательный компонент является вторым в описываемой нами модели. Он состоит из четырех блоков, описывающих профессиональную деятельность специалистов детского сада: инструктора по физическому воспитанию, музыкального работника, воспитателя, логопеда. Так, инструктор по физическому воспитанию использует ИКТ для планирования работы, проведения различных видов мониторинга, проведения оздоровительных мероприятий (тренажер «Дыхание»: обучение технике диафрагмально-релаксационного дыхания с помощью ИКТ).

Воспитатель использует ИКТ при поведении занятий, когда возникает необходимость объяснить суть того или иного явления, которое невозможно наблюдать в повседневной действи-

тельности. Благодаря этому развивается аналитическое мышление ребенка.

С помощью ИКТ воспитатель также проводит открытые мероприятия для педагогов других учебных заведений и родителей дошкольников. Осуществляет видеосъемку образовательного процесса, которая впоследствии может быть использована для анализа динамики воспитательного процесса. Эти видеоматериалы могут стать основой короткометражного учебного фильма, предназначенного для родителей и педагогов.

Музыкальный руководитель использует ИКТ для прослушивания дошкольниками музыкальных произведений, для исполнения песен под фонограмму, для ознакомления с особенностями звучания тех или иных инструментов, для организации виртуальных экскурсий. Использование ИКТ в работе логопеда необходимо для проведения распевок и чистоговорок, для изучения аудио-азбуки, для коррекции произношения, для занятий с помощью зрительного тренажера.

Среди компьютерных программ, используемых в работе логопеда, можно назвать игру «Учимся говорить правильно» (показана при коррекции заикания, дислалии, ринолалии, дизартрии), «Домашний логопед» (предназначена для исправления речевых дефектов), «Звуковой калейдоскоп» (сборник интерактивных игр для развития фонематического слуха) и проч. Фирма-производитель «ID COMPANY».

Используя ИКТ во время занятий с детьми, следует уточнить, что согласно медико-гигиеническим рекомендациям максимальное количество времени, проводимого ребенком старшего до-

школьного возраста у компьютера, не должно превышать 15 минут в день. При разработке календарного планирования педагоги должны учитывать, что занятие, на котором применяются визуальные средства (компьютер, проектор, видеомagneтофон), планируются не более одного занятия в день [3, с. 28].

Третий компонент модели описывает взаимодействие с родителями. Он состоит из трех блоков: а) официальный сайт дошкольного учреждения (информация о физкультурно-оздоровительной работе, презентация прошедших соревнований, видеоролики о праздниках; анкеты и опросы родителей; проекты и конкурсы), б) проведение родительских собраний, развлечений, праздников с использованием

ИКТ, в) обратная связь с родителями (консультации специалистов посредством ответов на электронную почту, по видеосвязи).

В ходе проведенной работы было выявлено, что в настоящее время в дошкольной образовательной организации нужна система оздоровления детей, адаптированная к современным требованиям, нормативным документам в дошкольном образовании и имеющая научное обоснование. Таким образом, использование ИКТ в воспитательно-образовательной работе дошкольного учреждения не только возможно, но и целесообразно в силу того, что современный человек с самого детства взаимодействует с компьютерной техникой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин С.А., Баринаева П.А. Информационно-коммуникативная среда в современной дошкольной организации: преемственность, доступность, безопасность // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 7. С. 50–53.
2. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2001. 550 с.
3. Дошкольник и компьютер: медико-гигиенические рекомендации / Л.А. Леонова и др., отв. ред. Л.А. Леонова. Воронеж, 2004. 64 с.
4. Захарова Л.Н. Психология управления человеческими ресурсами в организации. Н. Новгород, 2004. 250 с.
5. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике. М., 2005. 448 с.
6. Федеральный закон от 27. 07. 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации». Принят Государственной Думой 8. 07. 2006 года // Российская газета. 2006. № 4131. 9 июля. С. 2–3.

REFERENCES

1. Averin S.A., Barinova P.A. Informatsionno-kommunikativnaya sreda v sovremennoi doshkol'noi organizatsii: preemstvennost', dostupnost', bezopasnost' [Information-Communicative Environment of Modern Pre-School Organizations: Continuity, Availability, Security] // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika. 2014. no. 7. pp. 50-53.
2. Bol'shoi tolkovyi slovar' russkogo yazyka / Sost. i gl. red. S.A. Kuznetsov [The Big Explanatory Dictionary of Russian / comp. and ed]. SPb., 2001. 550 p.
3. Doshkol'nik i komp'yuter: mediko-gigienicheskie rekomendatsii / L.A. Leonova i dr., отв. ред. Л.А. Леонова [A Preschooler and PC: Medical and Hygienic Recommendations / L. A. Leonova, etc., resp. edited by L. Leonov]. Voronezh, 2004. 64 p.

4. Zakharova L.N. *Psikhologiya upravleniya chelovecheskimi resursami v organizatsii* [Psychology of Human Resource Management at an Organization]. Nizhny Novgorod, 2004. 250 p.
5. Kodzhaspirova G.M. *Slovar' po pedagogike* [The Dictionary of Pedagogy]. M., 2005. 448 p.
6. Federal'nyi zakon ot 27. 07. 2006 g. № 149-FZ «Ob informatsii, informatsionnykh tekhnologiyakh i o zashchite informatsii». Prinyat Gosudarstvennoi Dumoi 8. 07. 2006 goda [Federal Law № 149-FL "On Information, Information Technologies and on Protection of Information" Dating Back to 27. 07. 2006. Adopted By The State Duma 8. 07. 2006] // Rossiiskaya gazeta. 2006. no. 4131. 9 iyulya. pp. 2-3.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Фролова Наталья Викторовна – аспирант общеинститутской кафедры математики и информатики дошкольного и начального образования Московского городского педагогического университета;
e-mail: frolovas2013@yandex.ru

Ходакова Нина Павловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий общеинститутской кафедрой математики и информатики дошкольного и начального образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета;
e-mail: honipa@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Frolova Natalia V. – post-graduate student of the Department of Mathematics and Informatics of Preschool and Elementary Education, Moscow City Teacher Training University;
e-mail: frolovas2013@yandex.ru

Khodakova Nina P. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Mathematics and Informatics of Preschool and Elementary Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University;
e-mail: honipa@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Ходакова Н.П., Фролова Н.В. Моделирование воспитательно-образовательной работы в дошкольном учреждении с использованием информационно-коммуникационных технологий как компонентов здоровьесберегающей среды // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 16-22
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-16-22

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

N. Khodakova, N. Frolova Modeling of educational work at a preschool institution with the use of information and communication technologies as components of health care environment // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 16-22.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-16-22

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.874

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-23-31

ВОСПРИЯТИЕ ОТТЕНКОВ «ЮНЫМ ХУДОЖНИКОМ» ПРИ РАБОТЕ ЦВЕТОМ

Бубнова М.В.

*Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

Аннотация. В статье изучается восприятие, «осознание» детьми отличительных свойств близких оттенков цвета. Рассматриваются особенности использования цвета детьми в ходе работы над живописным изображением пейзажа. Автор сопоставляет данные своей практики преподавания изобразительного искусства в школе с материалами, полученными французским исследователем Брюно Дюборжемом. Описывается классификация способов использования детьми цвета при изображении неба. Поднимается проблема цветовых штампов в рисунках детей, приводятся некоторые способы их преодоления. Автор приводит примеры из практики преподавания.

Ключевые слова: восприятие цвета, работать цветом, видеть цвет, видеть оттенки, цвет неба, однородный цвет, цветовые штампы, пейзаж.

“YOUNG ARTIST”’S PERCEPTION OF COLOUR SHADES WHILE WORKING WITH COLOUR

M. Bubnova

*Moscow State Regional University
10 A, Radio Street, Moscow, 105005, the Russian Federation*

Abstract. The article describes children’s peculiarities of perception and “realization” of distinctive properties of similar shades of colour. The author considers the features of the use of colour by children while working at depicting landscape. The author compares his own experience in teaching pictorial arts at school with the materials obtained by a French researcher Bruno Duborgel. The classification of methods the children use in picturing the colours of sky is given. The problem of colour clichés in children’s drawings is discussed.

Some examples of the ways to overcome them are offered. The author gives examples from his own experience of teaching.

Key words: colour perception, work with colour, see the colour, see colour shades, the colour of the sky, a homogeneous colour, colour cliches, landscape.

К сожалению, в современном обществе такой предмет, как «Изобразительное искусство», зачастую трактуют как дисциплину несерьезную, второстепенную, а иногда и как излишнюю. Разделяющие такую позицию, несомненно, забывают о результатах большого количества научных исследований, прямо указывающих на значимую роль изобразительного искусства в развитии ребенка. С целью подтверждения наших слов приведем несколько тезисов:

Д.Б. Эльконин отмечает, что именно «рисование, лепка, конструирование имеют важное значение для психического развития ребенка – прежде всего для развития его восприятия и мышления» [11, с. 139].

В работах В.С. Мухиной подчеркивается, что рисование, являясь одним из видов деятельности ребенка, «...не только выражает результаты психического развития, но и обеспечивает это развитие, ведет к перестройке и обогащению психических свойств и способностей» [9, с. 57]

По словам Л.С. Выготского, художественное творчество имеет огромное культивирующее значение и для детей, которые в дальнейшем не собираются стать художниками: когда ребенок может прочувствовать настроение, созданное в картине оттенками красок, когда колорит помогает понять содержание картины, ребенок овладевает новым языком, расширяющим кругозор, углубляющим чувства и передающим при помощи образов то, что не

может быть сообщено никак иначе [5].

Из выше сказанного можно заключить, что исследования, посвященные анализу изобразительной деятельности детей и ее результатов, актуальны в настоящее время и вряд ли когда-либо потеряют свою актуальность.

Может показаться, что в тексте статьи слишком много внимания уделено обоснованию значимости изобразительной деятельности. Но подчеркнем еще раз, что в настоящее время в обществе слишком распространено неверное и предвзятое отношение к предмету как излишнему в школьной программе.

Разумеется, этому есть причины. Зачастую изобразительное искусство в школе ведет педагог, не имеющий соответствующего образования, а в этом случае детское творчество, по сути, осуществляется без надлежащего руководства. И здесь нужно вспомнить слова В.С. Мухиной о том, что без направленного обучения изобразительная деятельность лишена возможности истинного творческого развития, «что делает рисунки беспомощными» [10, с. 22], не устраивающими самого ребенка. Отсюда и возникающее охлаждение среди детей к изобразительной деятельности и ее результатам: если нарисовать так, как хочется, не получается, то постепенно желание рисовать закономерно исчезает.

И здесь важно отметить, что неудачи воплощения тех образов, которые ребенок хочет перенести на бумагу из мира своих фантазий и представлений,

связаны не столько с тем, что ребенок не владеет какими-либо живописными приемами, хотя и это тоже важно. *Одна из основных проблем в том, что для успешной реализации творческого замысла нужно уметь «видеть», уметь наблюдать, замечать, осознавать главное и именно этому художник-педагог должен научить ребенка.*

Известный отечественный ученый и художник-педагог Владимир Сергеевич Кузин, рассматривая в одной из своих работ основы изобразительной грамоты при живописном изображении пейзажа, отмечает: «...нужно ... учиться чувствовать настроение природы: ... тревожный закат ... летнего неба, ... взволнованность предгрозово-й поры, чудо-радугу...» (выделено нами. – М.Б.) [8, с. 116].

И для того, чтобы «почувствовать», а затем отобразить в живописной работе все эти непростые для изображения красками «настроения природы», о которых пишет В.С. Кузин, все то многоцветное великолепие природы, которое можно наблюдать в реальности, «юный художник» должен сначала научиться «видеть» цветное многообразие окружающего мира.

Слово «видеть» в русле наших взглядов мы употребляем в значении «понимать»:

Осознавать, что мир многокрасочен, а в процессе восприятия окружающего мира – **замечать** это присущее действительности многочисленное разнообразие оттенков цвета.

В работах многих исследователей детского изобразительного творчества отмечается, что дети изображают в своих рисунках по большей части именно то, что «знают» [9, с. 30]: то, что заметили, осознали, «поняли».

Здесь важно подчеркнуть, что в ряде случаев ребенок может что-то «заметить», но не «понять», не осознать. И в этом случае это «замеченное», иногда даже многократно наблюдаемое, но не «осознанное» не найдет своего отражения в творческой работе, оставаясь как будто «за кадром», «за гранью восприятия». Хорошо проиллюстрировать эту особенность, когда ребенок «видит, но не видит», может следующий пример из нашей практики.

На одном из уроков изобразительного искусства в начальной школе детям был задан вопрос, сформулированный так: «Ребята, а кто-нибудь из вас когда-нибудь видел, что когда солнышко садится, и его лучики становятся красными, то ветки елок на свету становятся коричневыми, а в тени – изумрудными?»

Класс моментально разделился на две неравные части:

1) одни дети с загоревшимися восторгом глазами воскликнули «Да!» и подняли руки. Таких было не много, но и не слишком мало. Эти ученики замечали изменения, происходящие вследствие перемены освещения, но, вероятно, в момент восприятия не придали этому явлению особого значения. После нашего вопроса произошло осмысление.

2) другие учащиеся сидели молча и сосредоточенно всматривались в свои воспоминания. В их глазах читалось непонимание и отсутствие возможности представить себе, как могло бы в реальности выглядеть описанное явление. Они не «видели», не замечали, поэтому не могли представить. Чтобы понять, ребенок должен не просто увидеть, а увиденное осмыслить.

Приведенный пример помимо прочего иллюстрирует один из при-

емов преодоления цветового штампа, который присутствует в работах школьников. Штамп постулирует, что «трава – зеленая, ель – зеленая». После осознания того, что ель может выглядеть коричневой и изумрудной одновременно, позиции штампа в сознании ребенка становятся менее прочными. Впрочем, если не обратить внимание школьников на то, что и оттенок травы может меняться, постулат «трава – зеленая» может остаться непоколебим.

Отметим, что по данным нашей практики именно стереотип «трава и деревья – зеленые» является самым прочным и труднопреодолимым даже на уровне студентов художественных ВУЗов.

Возможно, такая ситуация имеет место быть в силу того, что еще с первых классов школы аспекту развития у детей восприятия полихромности мира уделяют слишком мало внимания. Свидетельством последнего могут стать выставки детских рисунков, которые имеются во многих школах.

Если посмотреть на представленные там работы, можно увидеть, например, что помимо «истинно зеленой» травы и листвы во многих рисунках небо изображено практически идентично, «по шаблону», а ведь создаваемое в рисунке ребенка «настроение природы», о котором писал В.С. Кузин, во многом определяется именно тем, как и какими оттенками красок ребенок изобразил небо. И когда несколько работ создано по единому образцу, то и впечатление эти работы будут производить идентичное. Иначе говоря, в этих рисунках создано практически одинаковое «настроение природы», а истинно творческие работы должны отличаться, быть «не шаблонными».

То обстоятельство, что в большинстве случаев школьники изображают небо однообразно, отмечает и французский исследователь Брюно Дюборжель. В своей работе «Le dessin d'enfant: Structures et symboles» («Детский рисунок: структуры и символы», – здесь и далее перевод наш.) Б. Дюборжель говорит о типах использования детьми цвета при изображении неба. Он пишет, что «рисунки неба могут быть классифицированы по трем основным категориям:

1) «гомогенный цвет»: небо закрашено одним цветом, распределенным равномерно;

2) «смешанные цвета»: использованы несколько смешанных между собой цветов;

3) «цвета расположены один над другим»: множество цветов, расположенных один над другим и хорошо различимых...» [12, с. 36] Здесь же Брюно Дюборжель уточняет, что для тех детей, которые рисуют небо таким образом, «небо в первую очередь – это радуга» [12, с. 37].

Согласно исследованиям Брюно Дюборжелю,

– Третий тип изображения неба доминирует в начальной школе и с течением времени уступает место «гомогенному» изображению первого типа ($3 \rightarrow 1$).

– Работы второго типа тоже имеют место в начальной школе, но их очень мало. Постепенно количество работ по второму типу увеличивается, но и в начальной, и в средней школе их процент остается очень маленьким по сравнению с количеством работ первого типа (в рамках средней школы) и третьего типа (в рамках начальной школы) ($2 < 1$; $2 < 3$).

Соотнося результаты исследований Б. Дюборжелю с нашим опытом практики преподавания изобразительного искусства, отметим, что:

1. Классификация, предложенная Б. Дюборжелем, может быть расширена.

Очень часто дети изображают закат. Рисунки этой тематики встречались нам в очень большом количестве. Солнце часто изображается в ореоле расходящихся от него лучей, когда солнечный ореол плавно переходит в тон неба. Иначе говоря, по направлению движения солнечных лучей выполняется растяжка от цвета солнечного ореола к цвету неба. Такие работы могут составить в классификации отдельную (четвертую) группу.

Мы полагаем, внутри этой группы возможно большое разнообразие: в работах, относимых к этой группе, солнце может быть выполнено и желтым, и красноватым, изображаться полностью или частично, облака могут иметься или отсутствовать. В каждом случае возможно как творческое, так и шаблонное решение мотива.

2. В нашей практике преподавания мы не видели в начальной школе большого количества работ, относимых Б. Дюборжелем к третьему типу («цвета расположены один над другим», «небо – радуга»). Возможно, это обусловлено особенностями методик преподавания изобразительного искусства за рубежом и в России. Также различия могут объясняться этническими, географическими особенностями регионов: тех областей, где работал французский исследователь, и Московской области в России, где сложился наш опыт.

3. Работая в классах начальной школы, мы имели возможность наблю-

дать, что многие ученики поначалу рисовали небо в виде тонкой или толстой синей или голубой полосы в верхней части формата. В нижней части листа аналогичным образом изображалась полоска земли зеленым, белым или коричневым цветом. Линия горизонта в композиции работы отсутствовала. Такой способ изображения широко известен исследователям и в определенном смысле такие рисунки можно было бы отнести к первому типу по Б. Дюборжелю, поскольку при исполнении таких работ учащиеся используют «гомогенный цвет». Однако мы не нашли ссылок на то, как классифицировал такие работы сам Б. Дюборжель.

Здесь же считаем целесообразным привести пояснение и указать на выявленные исследователями детского рисунка причины того, почему дети изображают небо и землю в виде цветных полос.

Если спросить ребенка, рисующего пейзажи подобным образом, что это за синяя полоска сверху листа, он ответит: «Это небо». Если спросить про полоску по нижнему краю листа – ответит: «Это земля». А если спросить, о том, что же на рисунке между небом и землей, ребенок скажет: «А это воздух. Он бесцветный».

Здесь нужно еще раз подчеркнуть отмечаемую многими исследователями особенность: *дети не умеют наблюдать*. Ученик начальной школы смотрит вверх и видит небо, смотрит вниз и видит землю, но не сводит все увиденное в систему, поэтому и рисует все так, как увидел: в верхней части листа – небо, в нижней – земля.

Приведем пример из нашей практики.

Начиная преподавать изобразительное искусство во втором классе

общеобразовательной школы: в классе, где раньше мы еще не проводили занятий по изобразительному искусству, мы столкнулись с описанной выше проблемой. Школьники изображали небо и землю в виде двух цветных полосок. Как уже отмечалось, дети, чтобы правильно нарисовать, сначала должны правильно понять, «увидеть», а значит, нужно показать. Небольшими группами мы с детьми подходили к окну и наблюдение происходило так: «Смотрите, небо у нас над головой темно-голубое». Затем, направляя взгляды детей к горизонту, мы проговаривали: «Смотрите, а вот небо опускается, опускается, становится все светлее, светлее, и сходится с землей».

Потом, показывая рукой вниз, мы говорили: «Смотрите, а под ногами у нас земля». Затем, медленно поднимая указующую руку к горизонту, отмечали: «И землю мы видим не только внизу, но и впереди, и дальше, дальше. Пока она с небом не встретится. Давайте теперь и в наших рисунках покажем, как небо и земля встречаются». (К слову, здесь же рассказывалось, что деревья растут не только рядом с нами, но и выше, и дальше, и у горизонта, и поэтому не нужно рисовать деревья на основании листа.)

В конце занятия в работах всех учеников «появилась» линия горизонта, которую дети, конечно же, ежедневно видели, но для того, чтобы изобразить линию горизонта в рисунке, нужно сначала понять, как это сделать, ведь по представлениям школьников между небом и землей «бесцветный воздух», и чтобы поменялся рисунок, должны поменяться представления.

Здесь же укажем, что разница в оттенках небосклона, присущих небу в

зените и небу у горизонта, тоже заметна достаточно хорошо: если говорить о дневном небе, то чем ближе к горизонту, тем светлее и теплее, охристее оно становится. Однако, как указывает и Б. Дюборжель, очень часто дети, изображая дневное небо, не делают различий в оттенках у горизонта и у верхнего края листа.

Еще пример: на закате, когда в зените небосклон еще ярко-синий, а у горизонта – охристо-желтый, между синими и желтыми есть зеленые оттенки. Но часто ли в детских работах мы видим эти зеленые оттенки?

Итак, дети не умеют наблюдать, и *наблюдению нужно учить*. Нужно учить детей смотреть на мир и видеть множество оттенков внутри локального цвета:

– Чтобы небо в рисунках детей восхищало богатством оттенков, нужно целенаправленно обращать внимание школьников на то, как вечернее небо отличается от утреннего, в какие оттенки цвета окрашены облака в ясный день, в пасмурную погоду, на закате, на восходе и пр. Иначе небо в детских рисунках так и останется монохромно-синим.

– Точно так же нужно целенаправленно обращать внимание учеников и на то, как меняются оттенки пейзажа в течение суток, иначе зелень листвы и травы будет неестественно зеленой, песок и осенние листья безрез окажутся неестественно желтыми, красные кленовые листья будут излишне красными и т.д.

Помимо прочего важно отметить, что неумение наблюдать, хоть и является одной из ключевых причин монохромности детских работ, но не является единственной:

1. Брюно Дюборжель, говоря об эволюции использования синего цвета при изображении неба, полагает, что «автоматическое» использование синего цвета (Б. Дюборжель говорит о замене неба-радуги на «гомогенное» изображение) может быть связано с тем, что у ребенка появляется стремление нарисовать все так, как есть в жизни; «ребенок становится реалистом», отходя от мира фантазий [12, с. 41]. Мы полагаем, здесь можно говорить не только о небе, а о реалистичном изображении окружающего мира в целом. И тут важен еще один аспект:

2. Цветовые штампы, шаблоны. Откуда они берутся? Взрослые много раз говорят детям, какого цвета небо, земля, трава, деревья. В итоге ребенок учится классифицировать, познает мир, усваивает выработанную обществом систему «эталонов цвета» [4; 6; 8; 9; 10] К примеру, дети знают, что небо «синее», поэтому и выкрашивают его синей краской. Чем старше ребенок, тем сильнее его желание рисовать «похоже» и он начинает рисовать «правильными» цветами, не осознавая, что при помощи одних только эталонных цветов невозможно передать все то многообразие, которое можно увидеть в жизни. В повседневной жизни огромное количество оттенков мы обозначаем одним словом: красный, зеленый, синий... Но для того, чтобы убедительно отразить в живописной работе реальный мир, передать «настроение природы», ребенок должен научиться наблюдать, «видеть», осознавать.

С целью преодоления у детей шаблонности восприятия мира, развития полихромного восприятия окружающей действительности разными авторами [6; 8 и др.], в том числе и нами [1; 2; 3], пред-

ложены системы творческих заданий, акцентирующих внимание «юных художников» на многоцветии мира.

Так, например, Е.И. Коротеева предлагает изучать «многоголосие», голубого цвета при создании художественного образа «Дворец Снежинок», многообразие оттенков красного – при выполнении рисунка на тему «Замок огня» [6, с. 43] и пр.

А.А. Мелик-Пашаев предлагает постигать многообразие зеленых оттенков, раскрашивая как можно большее количество выполненных на одном формате контурных рисунков древесных листьев красками «зеленого» оттенка так, чтобы каждый следующий «зеленый» оттенок был отличен от остальных. Затем предлагается усложнить задание, «изъяв из набора зеленые краски» [8, с. 13]. Аналогичным способом предложено освоить и другие гаммы.

В рамках нашей программы [3, с. 155–173] перед учениками ставилась первоочередная задача отказаться от использования в работе чистых цветов. Поскольку окружающий мир очень многоцветен, «...среди оттенков каждого цветового тона есть те, которые ощутимо различаются, а есть оттенки настолько похожие друг на друга, что это различие едва заметно» [3, с. 99–100]. Но и это едва заметное отличие можно и нужно показать в работе при помощи красок.

В завершение стоит напомнить слова В.С. Мухиной о том, что изобразительное искусство «...может быть одним из средств воспитания в ребенке активного эстетического интереса к окружающему. Через рисование <...> вполне возможно научить ребенка правильно и по достоинству оцени-

вать прекрасное в жизни, в природе, в социальных отношениях, в искусстве» [10, с. 24]. Следовательно, уроки изобразительного искусства, несомненно, важны не только для одаренного ребенка, но и для любого школьника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубнова М.В. Видеть многоцветный мир. Работа с цветом на уроках изобразительного искусства в V–VI классах : методич. пособие для учителей и руководителей детских художественных студий. М., 2010. 32 с.
2. Бубнова М.В. Развитие способности цветовосприятия и цветовоспроизведения у учащихся 5–6-х классов // Искусство и образование. 2009. № 3. С. 70–76.
3. Бубнова М.В. Формирование цветовосприятия младших подростков в процессе обучения изобразительной деятельности : дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 173 с.
4. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М., 1969. 356 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М., 2003. 512 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»)
6. Коротеева Е.И. Восприятие цвета в развитии художественно-творческих способностей школьников // Искусство в школе. 1996. № 2. С. 42–45.
7. Кузин В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе : учебник. 3-е изд. перераб. и доп. М., 1998. 336 с.
8. Мелик-Пашаев А.А. Развитие у детей способности пользоваться цветом как выразительным средством: психолого-педагогические рекомендации для преподавателей детских художественных школ и преподавателей художественных отделений школ искусств. Махачкала, 1998. 27 с.
9. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981. 239 с.
10. Мухина В.С. Развитие начальных форм изобразительной деятельности детей и ее связь с эмоционально-эстетическим отношением к действительности (Результаты экспериментального исследования) : автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1965. 24 с.
11. Эльконин Д.Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. 3-е изд., стер. М., 2006. 384 с.
12. Duborgel Bruno. Le dessin d'enfant: Structures et symboles. Paris: Delarge, cop. 1976, 226 p.

REFERENCES

1. Bubnova M.V. Videt' mnogotsvetnyi mir. Rabota s tsvetom na urokakh izobrazitel'nogo iskusstva v V-VI klassakh : metodich. posobie dlya uchitelei i rukovoditelei detskikh khudozhestvennykh studii [To See the World Multicolored. Working with Colour at the Lessons of Fine Arts in V-VI Forms: Handbook for Teachers and Leaders of Art Studios for Children]. M., 2010. 32 p.
2. Bubnova M.V. Razvitie sposobnosti tsvetovospriyatiya i tsvetovosproizvedeniya u uchashchikhsya 5-6-kh klassov [Development of Schoolchildren's Ability to Percept and Reproduce Color in 5-6 Forms at School] // Iskusstvo i obrazovanie. 2009. no. 3. pp. 70-76.
3. Bubnova M.V. Formirovanietsvetovospriyatiyamladshikhpodrostkovvprotssesseobucheniya izobrazitel'noi deyatel'nosti : diss. ... kand. psikhol. nauk [Formation of Teenagers' Color Perception in the Process of Teaching Graphic Activities : Diss. ... Candidate. Psychology. M., 2010. 173 p.
4. Venger L.A. Vospriyatie i obuchenie (doshkol'nyi vozrast) [Perception and Learning (Preschool Age)]. M., 1969. 356 p.

5. Vygotskii L.S. *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Psychology of Child Development]. M., 2003. 512 p.
6. Koroteeva E.I. *Vospriyatie tsveta v razvitii khudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostei shkol'nikov* [Colour Perception in the Development of Students' Artistic and Creative Abilities] // *Iskusstvo v shkole*. 1996. no. 2. pp. 42–45.
7. Kuzin V.S. *Izobrazitel'noe iskusstvo i metodika ego prepodavaniya v shkole : uchebnik. 3-e izd. pererab. i dop* [Fine Art and the Methods of Teaching at School : Textbook. 3d Ed. Rev. and Supplemented]. M., 1998. 336 p.
8. Melik-Pashaev A.A. *Razvitie u detei sposobnosti pol'zovat'sya tsvetom kak vyrazitel'nym sredstvom: psikhologo-pedagogicheskie rekomendatsii dlya prepodavatelei detskikh khudozhestvennykh shkol i prepodavatelei khudozhestvennykh otdelenii shkol iskusstv* [Developing Children's Ability to use Colours as Expressive Means: Psychoeducational Recommendations for Teachers of Art Schools for Children and Teachers of Painting Departments of Schools of Art]. Makhachkala, 1998. 27 p.
9. Mukhina V.S. *Izobrazitel'naya deyatel'nost' rebenka kak forma usvoeniya sotsial'nogo opyta* [A Child's Graphic Activity as a Form of Social Experience Assimilation]. M., 1981. 239 p.
10. Mukhina V.S. *Razvitie nachal'nykh form izobrazitel'noi deyatel'nosti detei i ee svyaz' s emotsional'no-esteticheskim otnosheniem k deistvitel'nosti (Rezul'taty eksperimental'nogo issledovaniya) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk (po psikhologii)* [The Development of Early Forms of Children's Graphic Activity and its Connection to their Emotional-Aesthetic Attitude to the Reality (the Results of an Experimental Study) : Author. Dis. ... Candidate. Ped. Sciences (Psychology)]. M., 1965. 24 p.
11. El'konin D.B. *Detskaya psikhologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii; red.-sost. B.D. El'konin. 3-e izd., ster* [Child Psychology : Textbook. Manual for University Students; ed. B. D. Elconin]. M., 2006. 384 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Бубнова Марина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры живописи Московского государственного областного университета;
e-mail: bubnova.marina.vl@list.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Bubnova Marina V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of Painting Department, Moscow State Regional University
e-mail: bubnova.marina.vl@list.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Бубнова М.В. Восприятие оттенков «юным художником» при работе цветом // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 23-31.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-23-31

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

M. Bubnova “Young artist”'s perception of colour shades while working with colour // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 23-31.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-23-31

УДК 372 851.

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-32-43

КЛАССИФИКАЦИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ, СВЯЗАННАЯ С ВОПРОСОМ СУЩЕСТВОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР

Калинова Ю.А.*Лицей № 344**193315, Санкт-Петербург, улица Тельмана, д. 47, литер А, Российская Федерация*

Аннотация. В статье затрагивается вопрос обучения учащихся работе с информацией (в частности, с противоречивой и неполной информацией). В этой связи обоснована целесообразность изучения геометрических задач, в которых описная фигура может не существовать или быть не единственной. Рассматривается методика работы с такими задачами. Изучается проблема существования математических объектов и ее частный случай: существование геометрических фигур. Приводится классификация геометрических задач, связанная с вопросом существования геометрических фигур.

Ключевые слова: существование геометрических фигур, теоремы существования, классификация геометрических задач, субъектный опыт.

CLASSIFICATION OF GEOMETRIC PROBLEMS ASSOCIATED WITH THE PROBLEM OF GEOMETRICAL FIGURES EXISTENCE

Ju. Kalinova*School № 344,**Liter A, 47, Telmana Street, St-Petersburg, 193315, the Russian Federation*

Abstract. The article touches upon the problem of teaching schoolchildren to work with information (in particular, with contradictory and incomplete information). In this connection, the author gives grounds for the expediency of studying geometric problems where the figure described is missing or may be not the only one. Methods of work with such problems are described. The problem of mathematical objects existence and its special case: the existence of geometric figures is scrutinized. The classification of geometric problems related to the issue of geometric figures is given.

Key words: geometric figures existence, theorems of existence, classification of geometric problems, subjective experience.

В настоящее время, когда происходит широкомасштабное внедрение информационно-коммуникационных технологий, глобальное увеличение объемов производства и передачи информации, названное «информационным взрывом», эффективность деятельности человека напрямую зависит от способности оперативно находить необходимую информацию и использовать ее для решения своих проблем [1], поэтому в современных условиях особое внимание должно уделяться обучению учащихся работе с информацией.

Однако среди влияний информационного поля необходимо выделить негативное информационное давление на человека [5]. В условиях, когда каждый желающий создает и свободно распространяет свою информацию, возникает масса необработанной информации, не подвергавшейся профессиональной экспертной оценке, а также заведомо ложная информация. Овладевая информационными умениями, учащиеся должны, в частности, усвоить, что, прежде чем пользоваться предоставленной информацией, необходимо проверить, достоверна ли эта информация [4]. Для этого нужно, чтобы учащиеся в процессе обучения время от времени сталкивались с недостоверной информацией и практиковались в установлении ее недостоверности.

Подобный опыт можно получить при решении геометрических задач, поскольку одним из видов недостоверной информации является геометрическая задача, в которой описанная фигура не существует [3]. Оценка достоверности информации предполагает не только умение обнаруживать недостоверность получаемых сведений, но и видеть пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов. Для этого необходимо, чтобы учащиеся в процессе обучения время от времени сталкивались с неполной информацией и практиковались в установлении ее неполноты. Подобный опыт также можно получить при решении геометрических задач, поскольку одним из видов неполной информации является геометрическая задача с недостающими данными. Описанная в такой задаче фигура является неединственной.

Проблема существования и единственности изучаемых объектов ставится в различных науках и признается учеными одной из сложнейших философских проблем. В ходе исторического развития люди нередко пересматривали свое мнение относительно того, что именно действительно существует. Вопрос о существовании является проблематичным, прежде всего, потому, что наши знания относительно, изменчивы. Вместе с развитием знания изменяются наши представления о существующем. Человек не способен рассуждать о чем-либо иначе как на основе своих знаний, выработанных им концепций, теорий.

Среди математиков также нет единого мнения по поводу того, какие математические объекты можно считать существующими [2]. Математическое существование – характеристика математического объекта как приемлемого в данной теории. Если понимать математическую теорию как формальную структуру, то основным требованием для ее объектов, определяющим их приемлемость, является непротиворечивость: мы можем считать математический объект существующим (приемлемым), если имеются основания считать, что его использование в теории не может быть причиной появления в ней противоречащих выводов. Понятие математического существования как непротиворечивости снимает многие проблемы методологического и философского плана, связанные, к примеру, с пониманием мнимых чисел, неевклидовых геометрий, бесконечных множеств и т.п., т.е. объектов, не имеющих прямой интерпретации в опыте.

Понятие «математическое существование» в философии математики последнего столетия было уточнено в процессе обсуждения проблемы обоснования математики. Так, возникший интуиционистский подход к пониманию математического знания основывается на идее конструктивности объекта: математический объект приемлем (существует), если он представим в качестве интуитивно ясной конструкции из исходных объектов. Теорема существования, в которой объект строится явно, считается более содержательной, чем теорема, утверждающая существование какого-либо объекта, но не говорящая о том, каким образом его построить. Теоремы первого типа называются конструктивными теоремами существования, теоремы второго типа – теоремами чистого существования. Конструктивные теоремы существования обычно доказываются сложнее, чем соответствующие теоремы чистого существования. Объекты, введенные на основе чистых доказательств существования, с точки зрения интуиционистов, неприемлемы (не существуют) даже в том случае, если заведомо известно, что они удовлетворяют требованию непротиворечивости.

Несмотря на то, что проблема существования и единственности математических объектов является сложной философской проблемой, отдельные ее аспекты можно изучать на школьном уровне. В школьном курсе математики вопрос существования и единственности неоднократно затрагивается при изучении геометрии. Приведем пример утверждения существования и единственности из учебника геометрии (А.Д. Александров,

А.Л. Вернер, В.И. Рыжик): через точку, не лежащую на данной прямой, проходит прямая, ей параллельная, и притом только одна. Существование такой прямой доказывается: имеет место теорема существования прямой, параллельной данной. Единственность же составляет содержание аксиомы о параллельных прямых.

На уроках геометрии целесообразно рассматривать проблемы существования и единственности геометрических фигур при решении задач. Это можно делать уже при изучении планиметрии. Курс планиметрии изучается в школе с 7 по 9 класс. На заключительном этапе в 9 классе происходит обобщение и систематизация материала, пройденного за три года. На этом этапе целесообразно использовать задачи, в которых описанные фигуры могут не существовать или быть неединственными. Это позволяет выйти на принципиально новый уровень обобщения геометрического материала, связывающий три практически невязанные в традиционной программе линии:

- задачи на вычисление,
- задачи на построение,
- теоремы существования.

Работу с такими задачами целесообразно начинать с мотивации этой деятельности. Необходимо, чтобы умение проверять предлагаемую информацию на предмет ее достоверности стало составляющим субъектного опыта учащихся. Для этого целесообразно в качестве мотивационных задач предлагать учащимся задачи на нематематическом материале, в которых они могут обнаружить недостоверность информации на основании своего жизненного опыта, и только потом

переходить к аналогичным задачам на математическом материале, в которых вывод о недостоверности информации делается на основании математических теорем. В качестве мотивационных задач на нематематическом материале можно использовать загадки с подвохом. Приведем пример.

Загадка. *Почему в поездах стоп-краны красные, а в самолетах – голубые?*

Чтобы отгадать такую загадку, необходимо понять, что в ней содержится подвох – ложная информация о том, что самолеты имеют голубые стоп-краны. Правильный ответ: стоп-кранов в самолетах не бывает, поскольку летящий самолет остановить невозможно. Обсуждая подобные загадки, учащиеся должны прийти к выводу: чтобы говорить о свойствах объекта, надо проверить существует ли он.

После обсуждения такой задачи можно переходить к ее математическому аналогу.

Задача. *Определите периметр четырехугольника со сторонами 4, 6, 7 и 18.*

Чтобы решить такую задачу, необходимо, как и в предыдущем случае, понять, что в ней содержится подвох – ложная информация о том, что существует четырехугольник со сторонами 4, 6, 7 и 18. Правильный ответ: такой четырехугольник не существует, так как 18 больше, чем сумма чисел 4, 6 и 7, а в многоугольнике сторона не может быть больше, чем сумма длин всех других сторон.

Для того чтобы убедить учащихся в необходимости проверки существования описанной в задаче фигуры, можно использовать такой прием, как построение фигуры, описанной в уже

решенной задаче, которое не удастся осуществить, поскольку фигура не существует. В результате возникает проблемная ситуация, обсуждая которую учащиеся осознают, что выполненное ими решение было неверным.

Работу с задачами с недостающими данными целесообразно также начинать с мотивации этой деятельности. Для того чтобы умение видеть пробелы в информации стало составляющим субъектного опыта учащихся, мотивационные задачи целесообразно предлагать на нематематическом материале, позволяющем выявлять недостающие данные на основе жизненного опыта учащихся, а потом переходить к их математическим аналогам. В качестве мотивационной задачи можно использовать загадку-ситуацию.

Загадка-ситуация. *Студенты Андрей и Павел договорились встретиться в 8 часов в условленном месте с тем, чтобы Андрей передал Павлу конспект лекций. Павел ждал в условленном месте целый час, но Андрей так и не пришел. Объясните, что произошло.*

Дети обычно хорошо знакомы с загадками-ситуациями, но при необходимости нужно напомнить им правила. При игре в загадки-ситуации (или по-другому, данетки) игрокам нужно отгадать правильный ответ. Ответов может быть множество, например в данной загадке: «Андрей заболел», «Андрей застрял в пробке и поэтому не смог добраться вовремя». Но правильный ответ только один, заранее известный ведущему. Для того чтобы отгадать этот ответ, игроки могут задавать ведущему вопросы, но не любые, а только такие, на которые ведущий сможет ответить: «да», «нет» или «это не имеет значения». В данном случае

правильный ответ следующий: «Они не договорились о времени дня. Один имел в виду 8 часов утра, а другой – 8 часов вечера». Обсуждая эту данетку, учащиеся должны осознать, что если в некоторой информации имеются недостающие данные, то разные люди могут понимать ее по-разному.

После этого при работе с математической задачей с недостающими данными можно организовать аналогичную ситуацию, в которой ученики поняли условие задачи по-разному. В ходе эксперимента мы убедились в том, что это не сложно, поскольку ученики, впервые столкнувшиеся с задачами с недостающими данными, обычно не видят, что возможны разные ситуации. Мы предложили им решить следующую задачу.

Задача. *Один из углов прямоугольного треугольника в 9 раз больше другого. Определите углы этого треугольника.*

При самостоятельном решении одни учащиеся получали в ответе 9° , 81° , 90° , другие – 10° , 80° , 90° . При этом практически ни у кого не возникало никаких дополнительных вопросов по решению задачи. Чтобы учащиеся увидели, что данных в задаче не хватает, чтобы однозначно определить одну ситуацию, можно использовать такой прием, как противопоставление мнений учащихся по одному и тому же вопросу. Работая с данной задачей, мы предложили двум учащимся, получившим разные ответ, рассказать свое решение у доски. После этого классу нужно было определить: кто из выступивших прав. В результате обсуждения возникшей проблемы дети осознали, что в данном случае условие задачи предполагает существование двух ситуаций.

Необходимо, чтобы дети научились распознавать такие задачи, в которых данных не хватает для однозначного задания одной ситуации. Учитель может противопоставить мнения учащихся, используя следующий прием: рассказать историю о том, как разные учащиеся получали разные ответы при решении подобных задач, и предложить выяснить, кто из них прав. Приведем пример такой истории.

Пример. *На уроке была задана задача: Две окружности, радиусы которых 2 и 5, имеют единственную общую точку. Определите расстояние между центрами этих окружностей.*

Оля сделала чертеж, приведенный слева (рис. 1), и получила решение:

$$O_1O_2 = O_1T + O_2T = 5 + 2 = 7.$$

Витя сделал чертеж, приведенный справа (рис. 2), и получил решение:

$$O_1O_2 = O_1T - O_2T = 5 - 2 = 3.$$

Кто из ребят прав?

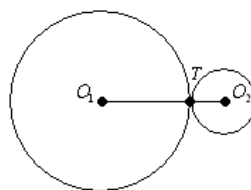


рис. 1

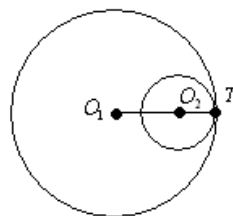


рис. 2

Способность учащихся выявлять различные ситуации, к которым применимо условие задачи, приобретает

только в ходе систематической работы. Необходимо предлагать детям различные задания, позволяющие им поупражняться в выявлении возможных ситуаций. Чтобы направить учащихся на поиск всех ситуаций можно, к примеру, предложить задания, в которых говорится, что чертеж к задаче был стерт, и его нужно восстановить по краткой записи условия. Рассмотрим это на примере.

Пример. На доске был чертеж и краткая записка:

$AB = 8, AC = BC = 2\sqrt{13}, AD = BD = 5$. Определите CD .

Чертеж случайно стерли. Восстановите чертеж и получите ответ на вопрос задачи.

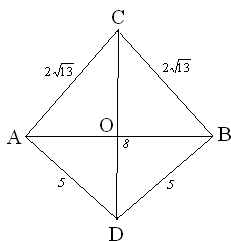


рис. 3

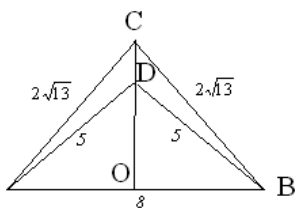


рис. 4

Учащиеся должны увидеть, что восстановить чертеж можно двумя разными способами (рис. 3, 4). Впоследствии при решении других задач учащиеся могут рассуждать следующим образом: допустим, чертеж к задаче прилагался, но потом пропал. Каким он мог быть?

Таким образом, описанная в задаче фигура может быть задана однозначно или неоднозначно, т.е. может существовать одна фигура, соответствующая данному описанию, или не одна. В первом случае требуемый элемент задачи, как и все остальные элементы, однозначно определяется заданными элементами. Во втором случае возможны разные варианты: требуемый элемент может однозначно определяться заданными элементами или не определяться. Рассмотрим это на следующем примере.

Пример. В прямоугольном треугольнике гипотенуза равна 20. Определите высоту треугольника, опущенную на гипотенузу. Определите медиану треугольника, проведенную к гипотенузе.

Описанная в задаче фигура задана неоднозначно. Действительно, прямоугольных треугольников с гипотенузой равной 20 существует бесконечно много. Но в первом случае требуемый элемент однозначно не определяется заданными элементами (Высота такого треугольника, опущенная на гипотенузу, принимает бесконечно много значений, каждое из которых принадлежит промежутку от 0 до 10.), а во втором – требуемый элемент однозначно определяется заданными элементами. (Медиана треугольника, проведенная к гипотенузе, определена однозначно, она равна 10.)

Также можно выделить две причины несуществования описанной в задаче фигуры. **Первая причина несуществования описанной в задаче фигуры:** невыполнение условий теорем, задающих критерии существования геометрических фигур. Рассмотрим примеры таких теорем.

- Теорема о сумме углов треугольника.
- Неравенство треугольника.
- Против большего угла треугольника лежит большая сторона этого треугольника.

Перечисленные теоремы входят в обязательную программу по геометрии, учащиеся изучают их формулировки и доказательства. Но в ряде случаев не удается воспользоваться теоремой, содержащейся в учебнике. В этих случаях доказать, что фигура не существует, можно только самостоятельно, сформулировав более частную теорему существования, которой в учебнике по геометрии нет. Таких теорем можно сформулировать бесконечно много. Рассмотрим это на следующем примере.

Пример. В прямоугольном треугольнике гипотенуза равна 20. Высота, опущенная на гипотенузу, равна 11. Определите площадь треугольника.

В данном случае доказать, что описанная в задаче фигура не существует, можно сославшись на теорему, которой нет в школьном учебнике: высота прямоугольного треугольника, опущенная на гипотенузу, не превосходит половины гипотенузы.

Вторая причина несуществования описанной в задаче фигуры: наличие лишних данных, противоречащих остальным данным. Лишним данным называется данное, которое может быть выведено из других данных. Оно может противоречить или не противоречить остальным данным. В случае, если оно противоречит остальным данным, описанная фигура не существует. Стоит отметить, что даже наличие лишних данных не гарантирует того, что фигура и требуемый элемент

будут заданы однозначно. Рассмотрим это на следующем примере.

Пример. В прямоугольном треугольнике гипотенуза равна 20. Средняя линия, параллельная гипотенузе, равна 10. Определите высоту треугольника, опущенную на гипотенузу.

Опыт работы показывает, что учащиеся часто не видят разницы между задачами с недостающими данными, в которой нужно рассматривать разные ситуации, к которым применимо условие задачи, и задачами с лишними данными, где, используя разные наборы данных, можно получать разные ответы. Для предупреждения подобных ошибок можно обсудить с учащимися одновременно две такие задачи, используя при этом такой прием, как противопоставление мнений учащихся по одному и тому же вопросу. Рассмотрим это на примере. Учитель может предложить учащимся разобратся в ситуации, рассказав историю про Сашу и Машу.

Предположим, учитель задал следующую задачу.

Задача. Один угол равнобедренного треугольника в 2 раза больше другого. Определите углы этого треугольника.

Саша получил ответ: 40° , 40° , 80° (рис. 5).

Маша получила ответ: 36° , 72° , 72° (рис. 6).

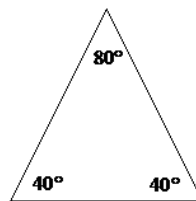


рис. 5

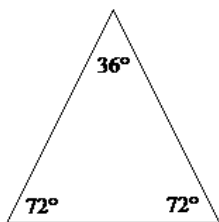


рис. 6

Определите, кто из ребят прав.

Предположим, учитель задал учащимся решить еще одну задачу.

Задача. Высота, опущенная на сторону параллелограмма длиной 5, равна 3. Высота, опущенная на сторону параллелограмма длиной 4, равна 4 (рис. 7). Определите площадь параллелограмма.

Саша получил ответ: $S = 5 \cdot 3 = 15$.

Маша получила ответ: $S = 4 \cdot 4 = 16$.

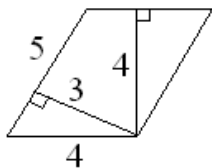


рис. 7

Определите, кто из них прав.

Учащиеся должны осознать, что при решении первой задачи правы были оба и в ответ пойдут два варианта, а при решении второй задачи – ни один не прав, и ответом будет «данная фигура не существует».

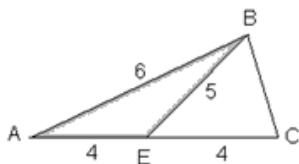


рис. 8

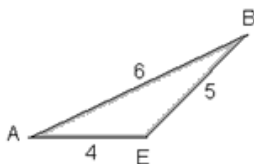


рис. 9

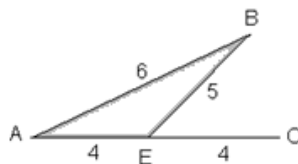


рис. 10

Таким образом, описанная в задаче фигура и требуемый элемент могут обладать следующими свойствами.

- Описанная фигура может быть задана с использованием лишних данных или без использования лишних данных.

- Описанная фигура может быть задана однозначно или неоднозначно.

- Описанная фигура может существовать или не существовать.

- Требуемый элемент может однозначно определяться заданными элементами или неоднозначно.

Поэтому, рассматривая выделенные свойства описанной в задаче фигуры в качестве оснований возможных типов геометрических задач, мы предлагаем следующую классификацию, представленную в схеме 1.

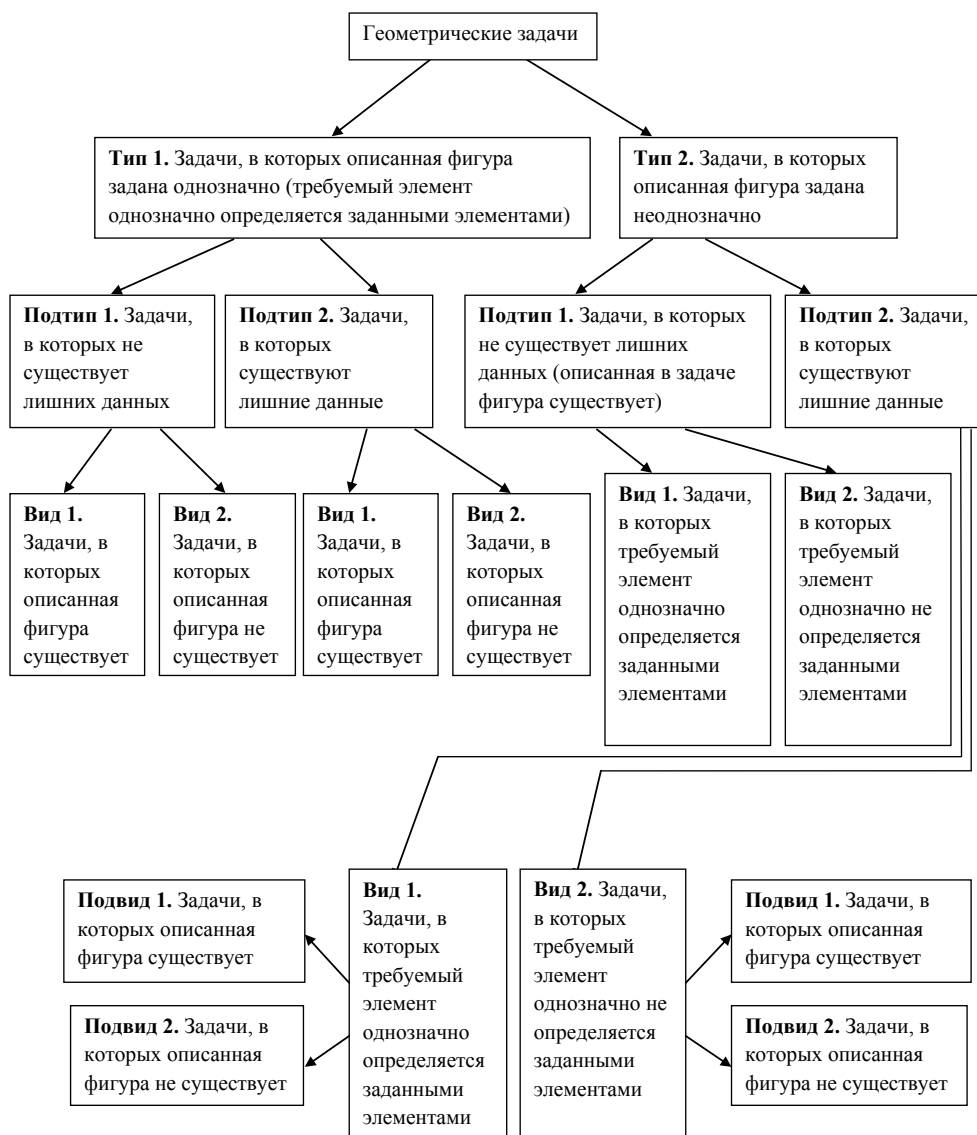
Таким образом, доказать, что описанная в задаче фигура не существует, можно сославшись на невыполнение теоремы существования или на наличие лишнего данного, противоречащего другим данным. Доказать, что описанная фигура существует, сложнее: для этого нужно предъявить способ ее построения. Рассмотрим это на следующем примере.

Пример. Две стороны треугольника равны 6 и 8. Медиана, проведенная к стороне длиной 8, равна 5. Определите третью сторону треугольника.

Можно доказать, что треугольник АВЕ существует и единственный (рис. 8). Действительно, его стороны (4, 5, 6) удовлетворяют неравенству треугольника, значит, он существует. Кроме того, если мы на-

чертим два треугольника со сторонами 4, 5, 6, то они окажутся равными по третьему признаку равенства треугольников, значит, треугольник АВЕ единственный, поэтому построение описанной в задаче фигуры нужно

Схема 1



начинать именно с треугольника АВЕ, рассмотрим алгоритм такого построения.

1. Построим треугольник АВЕ (рис. 9).

2. На продолжении отрезка АЕ построим отрезок ЕС, равный 4 (рис. 10).

3. Соединим отрезком точки В и С.

В каждом из трех пунктов это можно сделать единственным образом. Треугольник АВС – искомый. Следует заметить, что работа по определению существования и единственности описанной в задаче фигуры является ценным эвристическим приемом решения задач на вычисление, поскольку она позволяет разобраться в отношениях и связях между элементами описанной фигуры. Рассмотрим это на примере последней задачи. Нужно определить отрезок ВС. Видим, что треугольник АВЕ однозначно задан тремя сторонами, значит, мы можем его решить. С другой стороны, отрезок ВС можно было бы найти из треугольника АВС, но мы знаем в нем только два элемента: стороны АВ и АС. Замечаем, что у треугольников АВС и АВЕ есть общий угол, это угол ВАС.

Теперь можно составить план решения задачи.

1. Из треугольника АВЕ находим угол ВАС (достаточно найти его косинус, $\cos BAC = \frac{9}{16}$).

2. Из треугольника АВС находим ВС ($BC = \sqrt{26}$).

Работа, связанная с проблемами существования и единственности описанных в задачах фигур, в геометрии является некоторым аналогом определения ОДЗ в алгебре. Действительно,

можно найти корень уравнения, но не заметить, что при подстановке этого числа в уравнение выражение в одной из частей уравнения не имеет смысла. То же самое может произойти и в геометрии. Можно найти значение требуемого элемента и не заметить при этом, что на самом деле описанная фигура не существует. Рассмотрим подобную работу (аналогичную определению ОДЗ в алгебре) на примере задачи, в которой фигура описана с использованием лишних данных. В этом случае доказательство существования фигуры проводится в два этапа.

1. Отбросить лишнее данное и доказать, что фигура, заданная без лишних данных, существует.

2. Доказать, что это число выводится из остальных данных.

Пример. Медианы треугольника, проведенные к сторонам длины 14 и 16, равны $\sqrt{209}$ и $2\sqrt{41}$ соответственно. Определите третью сторону треугольника.

Для того чтобы определить, существует ли описанная фигура, необходимо прежде всего понять, что описание этой фигуры содержит лишние данные. При решении задач данного типа (когда описанная фигура задана однозначно) это можно сделать, отбросив некоторые данные и установив, что при оставшихся данных фигура задана однозначно, а это значит, что все остальные данные – лишние. Следовательно, они могут быть выведены из тех данных, которые мы оставили.

Отбросим, например, данное: медиана, проведенная к стороне длины 14, равна $\sqrt{209}$ (рис. 11). Тогда нужно решить следующий вопрос: две стороны треугольника равны 14 и 16. Медиана,

проведенная к стороне длины 16, равна $2\sqrt{41}$. Существует ли данная фигура и является ли она единственной? Проверим, что это так.

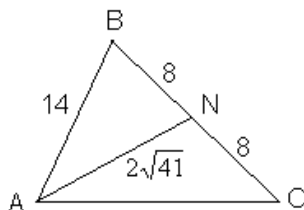


рис. 11

Теперь нужно узнать, выводится ли отброшенное данное из тех данных, которые мы оставили. Две стороны треугольника равны 14 и 16. Медиана, проведенная к стороне длины 16, равна $2\sqrt{41}$. Верно ли, что тогда медиана,

проведенная к стороне длины 14, равна $\sqrt{209}$? Это верно. Для доказательства этого из треугольника ABN с помощью теоремы косинусов находим

$$\cos ABC = \frac{3}{7}.$$

Зная косинус угла ABC,

из треугольника MBC находим: $CM = \sqrt{209}$. Значит, описанная фигура существует. Переходим к выполнению требования задачи: из треугольника ABC с помощью теоремы косинусов находим: $AC = 2\sqrt{65}$.

Таким образом, учителям математики стоит на уроках геометрии рассматривать вопрос существования и единственности описанных в задачах фигур. При работе с данным материалом можно использовать разработанную нами классификацию.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афонин И.А. Современный муниципальный лицей и инновационный потенциал личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 2. С. 7–11.
2. Молодший В.Н. Очерки по философским вопросам математики. М., 1969. 304 с.
3. Стефанова Н.Л., Подходова Н.С. и др. Методика и технология обучения математике. Курс лекций. СПб., 2005. 418 с.
4. Халперн. Д. Психология критического мышления. СПб., 2000. 506 с.
5. Чернов А.А. Становление глобального информационного общества: проблемы и перспективы. М., 2003. 232 с.

REFERENCES

1. Afonin I.A. Sovremenniy munitsipal'nyi litsei i innovatsionnyi potentsial lichnosti [Modern Municipal High School and the Innovative Potential of a Personality] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2013. no. 2. pp. 7–11.
2. Molodshii V.N. Ocherki po filosofskim voprosam matematiki [Essays on Philosophy of Mathematics]. M., 1969. 304 p.
3. Stefanova N.L., Podkhodova N.S. i dr. Metodika i tekhnologiya obucheniya matematike. Kurs lektsii, etc. [Methods and Practice of Teaching Mathematics. Course of Lectures]. SPb., 2005. 418 p.
4. KHalpern. D. Psikhologiya kriticheskogo myshleniya [Psychology of Critical Thinking]. SPb., 2000. 506 p.
5. Chernov A.A. Stanovlenie global'nogo informatsionnogo obshchestva: problemy i perspektivy [The Formation of the Global Information Society: Problems and Prospects]. M., 2003. 232 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Калинова Юлия Александровна – педагог дополнительного образования Лицея № 344;
e-mail: juliakalinova@bk.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kalinova Julija A. – teacher of additional education, School № 344;
e-mail: juliakalinova@bk.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Калинова Ю.А. Классификация геометрических задач, связанная с вопросом существования геометрических фигур // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 32-43.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-32-43

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

J. Kalinova Classification of geometric problems associated with the problem of geometrical figures existence // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 32-43.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-32-43

УДК 371.693.2

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-44-51

ПОСТРОЕНИЕ НАТУРНОЙ МОДЕЛИ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Ким В.С.*Дальневосточный федеральный университет**г. Владивосток, о. Русский, поселок Аякс-10, кампус ДВФУ, Российская Федерация*

Аннотация. Рассматривается проблема использования метода моделирования при обучении физике, который направлен на формирование устойчивого интереса к этой дисциплине. Предложен метод натурального моделирования экспериментальной установки по изучению закона Бойля-Мариотта. Основная идея метода заключается в использовании процесса градуировки шкалы измерительного прибора (манометра) для построения адекватной модели. Описываемая модель строится силами учащихся и способствует формированию у них универсальных учебных действий.

Ключевые слова: модель, закон Бойля-Мариотта, универсальные учебные действия, натурная физическая модель, модель манометра.

CONSTRUCTING A FULL-SCALE MODEL IN TEACHING PHYSICS

V. Kim*Far Eastern Federal University**FEFU campus, Ajax-10 Settlement, Russki Island, Vladivostok, the Russian Federation*

Abstract. The problem of using modeling techniques in teaching physics is scrutinized. The techniques are aimed at forming a steady interest to the subject. The method of full-scale simulation of the experimental installation for the study of Boyle's law is offered. The main idea of the method is to use a grading scale of a measuring device (manometer) to construct an adequate model. The model described is constructed by students and promotes the formation of universal educational actions.

Key words: model, Boyle's law, universal educational actions, full-scale physical model, model of a manometer.

Новые стандарты школьного образования ориентируют на усиление роли мотивации обучаемых в образовательном процессе. Школьники должны осознать, что учеба в школе – это не скучный процесс приобретения оторванных от жизни знаний, а наоборот – необходимая подготовка к реальной жизни, поиск нужной информации и приобретение умений по ее применению в текущих и будущих ситуациях своей жизни.

Степень успешности образовательного процесса, достижение метапредметных результатов характеризуется степенью сформированности универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия являются существенными

элементами общеучебных умений и навыков, способов деятельности, ключевых компетенций, а затем и компетентностей ученика в познавательной и практической деятельности [8]. Для оценки сформированности универсальных учебных действий необходимо применять современные процедуры диагностики качеств личности [5] с использованием математической обработки эмпирических данных с помощью специализированных программных средств [4].

Для полноценного формирования универсальных учебных действий учащийся должен уметь реализовать все компоненты учебной деятельности, то есть уметь формировать и выполнять: а) познавательные и социальные мотивы учения; б) учебную цель; в) учебную задачу; г) учебные действия и операции [1].

В преподавании физики экспериментальный метод играет очень важную роль. Без его использования невозможно добиться полноценного усвоения базовых знаний и тем более, невозможно сформировать предметные компетенции в области физики. В этой связи следует отметить роль моделирования, как в развитии физической науки, так и в обучении физике.

Учебные эксперименты отличаются от экспериментов, проводимых в научной лаборатории, своими целями и точностью измерений. Очевидно, что тот или иной закон природы нельзя проверить разовым демонстрационным опытом [2]. Во многих отношениях модели учебных экспериментов дидактически более эффективны по сравнению с реальными экспериментами. В первую очередь это связано с выделением наиболее существенных моментов в процедуре эксперимента.

Подчеркнем, что в отличие от научного моделирования, когда целью является познание неизвестного, в учебном моделировании главной целью является построение такой модели, снабженной таким методическим сопровождением, чтобы учащиеся смогли наиболее эффективным, оптимальным образом глубоко и прочно усвоить субъективно новое для себя знание. Различие в целях построения моделей, порождает и различие в требованиях к моделям [3].

В настоящее время широкое развитие получили идеи компьютерного моделирования в обучении физике [3; 6]. Это не означает, что реальные эксперименты и их натурные модели полностью вытесняются виртуальными. Только их совместное использование позволит формировать универсальные учебные действия учащихся.

Познавательные универсальные учебные действия формируются, когда на уроке учащиеся работают в режимах: «Ищу и нахожу», «Изображаю и фиксирую», «Читаю, говорю, понимаю», «Мыслю логически», «Решаю проблему» [9]. Иными словами, необходима собственная деятельность учащихся, например, как в проведении модельного физического эксперимента, так и в создании самой модели. Эту деятельность можно осуществлять, например, в рамках элективных курсов.

Натурные физические модели

Натурные эксперименты, в отличие от виртуальных, позволяют задействовать все пять органов чувств, что обеспечивает более эффективное формирование как предметных, так и универсальных учебных действий. Поскольку натурные эксперименты дале-

ко не всегда осуществимы в условиях общеобразовательного учреждения, то здесь большую помощь может оказать метод моделирования.

Использование натуральных моделей в изучении физических явлений может оказаться особенно плодотворным, если учащиеся смогут собственноручно изготовить модель, а затем с ее помощью изучать физические объекты, явления или процессы согласно учебной теме.

Изготовление подобной модели должно быть посилено учащимся и не должно требовать труднодоступных и дорогостоящих материалов. В качестве универсальных материалов можно рекомендовать бумагу (картон), нитки, клей, канцелярские скрепки, резиновые нити и т.п.

Рассмотрим процесс построения натурной модели для изучения закона Бойля-Мариотта, который описывает изотермические процессы в идеальном газе.

Основная идея предлагаемого подхода заключается в том, чтобы получить требуемые теоретические зависимости путем как построения натурной модели, так и ее «калибровки».

За основу можно взять экспериментальную установку, описанную в учебнике физики [7].



Рис. 1. Общий вид экспериментальной установки [8].

Для изменения объема газа используется деформация цилиндра с гофрированными стенками (рис. 1). При этом поршень как таковой отсутствует. Его роль выполняет крышка гофрированного цилиндра, герметично соединенная с последним. Изменение объема газа осуществляется путем сдавливания цилиндра с помощью ходового винта. Поскольку площадь основания цилиндра неизменна, то изменение его высоты прямо пропорционально изменению объема цилиндра. Измерение высоты цилиндра производится с помощью линейки, прикрепленной вертикально к раме ходового винта. Гофрированный цилиндр соединен трубкой с манометром.

Эта экспериментальная установка слишком сложна для повторения силами учащихся, поэтому поставим задачу создания модели этой экспериментальной установки из легкодоступных материалов.

Выделим основные элементы ориентировочной основы действия для построения модели:

1) необходимо изменять объем газа, для чего используется цилиндр с подвижным поршнем;

2) измерение объема газа можно заменить измерением высоты области цилиндра под поршнем, поскольку площадь основания цилиндра неизменна;

3) манометр показывает давление газа, внутренне устройство манометра – неважно. Тогда главное в манометре – это шкала со стрелкой;

4) показания модельного манометра должны быть именно такими, чтобы выполнялся закон Бойля-Мариотта;

5) модель манометра в составе модели экспериментальной установки

должна вести себя точно так же, как и реальный манометр в составе реальной экспериментальной установки.

Построение модели

Опишем последовательность действий по построению модели. Когда учащийся полностью освоит их теоретически, он может приступить к практическому воплощению модели.

На куске картона вычерчивается «цилиндр» А в разрезе, в котором находится «газ» под «поршнем» Б (рис. 2). В качестве поршня Б используется картонный прямоугольник с длиной большей стороны равной диаметру цилиндра А. Во время работы модели этот прямоугольник (поршень Б) движется внутри цилиндра А. Двигать его можно при помощи штока, сделанного из карандаша, или просто рукой.

Рядом с цилиндром располагается ученическая линейка Е. Перемещение полоски картона, изображающей «поршень» отсчитывается по линейке Е. Это перемещение пропорционально объему газа под поршнем.

Модель манометра представляет собой круглую или прямоугольную шкалу и закрепленную на оси картонную стрелку. В качестве оси стрелки удобно использовать специальную канцелярскую кнопку-гвоздик. Обычная канцелярская кнопка с острием в форме треугольника не годится. Можно также использовать канцелярскую скрепку.

В реальной экспериментальной установке перемещение стрелки манометра по его шкале обусловлено действием физических законов, в данном случае действием закона Бойля-Мариотта, и конструкцией манометра.

В нашей же простейшей модели экспериментальной установки мы не имеем дело с законом Бойля-Мариотта, а пытаемся имитировать его действие:

1) положение стрелки бумажного манометра не связано с давлением газа, а просто имитирует значение «давления» при перемещении «поршня»;

2) перемещение бумажного «поршня» в действительности не изменяет давления воздуха под поршнем, просто механически двигает стрелку манометра;

3) важнейшей особенностью нашей модели, делающей ее адекватной моделируемому закону Бойля-Мариотта, является калибровка модели манометра.

Опишем, как реализуется связь «манометра» с «поршнем». Механически свяжем стрелку манометра с поршнем Б. Тогда при движении поршня, стрелка манометра тоже будет двигаться, указывая на то, или иное деление шкалы. Нить В связывает «поршень» со стрелкой Г, которая оттягивается в нулевое положение канцелярской резинкой Д. В реальных манометрах возврат стрелки в нулевое положение обеспечивается каким-либо упругим элементом. Стрелка Г, шкала Ж и резинка Д образуют «манометр» установки.

При перемещении «поршня» стрелка Г движется и ее положение на шкале Ж дает показания «манометра».

Методика калибровки «манометра»

1) Задаем начальное значение объема газа и давление. Например, пусть объем газа под поршнем равен $V_1=100$ л, далее, пусть «поршень» при этом указывает 10 см по линейке Е.

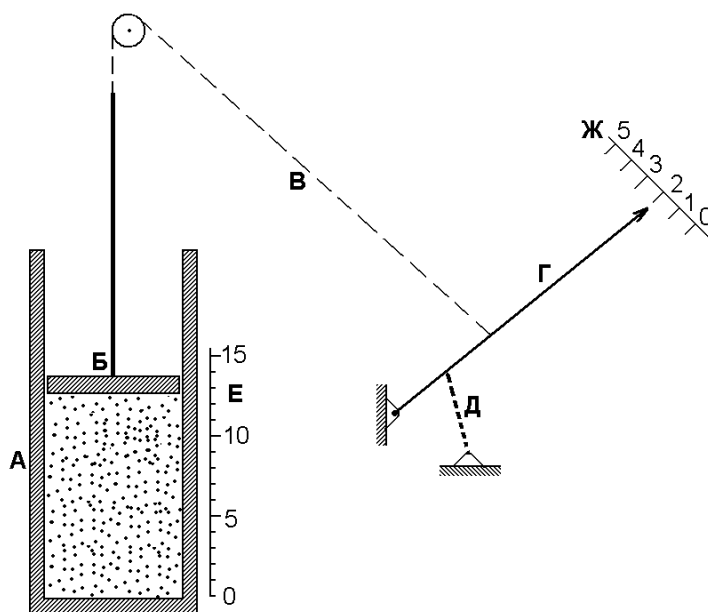


Рис. 2. Бумажная модель установки для изучения закона Бойля-Мариотта

Предположим, что соответствующее давление равно $P_1 = 100$ кПа. На шкале «манометра» рисуем деление и пишем под ним 100 кПа.

2) Смещаем «поршень» вниз на 1 см, то есть нижняя сторона «поршня» перемещается и показывает 9 см по линейке Е, что соответствует новому значению объема V_2 . Поскольку стрелка манометра связана с «поршнем», то при его перемещении она повернется на некоторый угол и отойдет от предыдущего деления 100 кПа. Рассчита-

ем давление P_2 , которое требует закон Бойля-Мариотта:

$$P_2 = P_1 \cdot V_1 / (0,9 \cdot V_1) = 111 \text{ кПа.}$$

На шкале манометра рисуем второе деление и пишем под ним 111 кПа.

3) Снова смещаем «поршень» вниз на 1 см и выполняем все действия, как описано в предыдущем пункте. Возле третьего деления «манометра» пишем 125 кПа. Этот процесс калибровки «манометра» многократно повторяем. В итоге получим следующие результаты калибровки «манометра».

Таблица 1

Результаты калибровки «манометра»

V, л	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10
P, кПа	100	111	125	143	167	200	250	333	500	1000
PV, кДж	10,0	9,99	10	10,01	10,02	10,0	10,0	9,99	10,0	10,0

Отметим, что в процессе калибровки «манометра» учащийся много-

кратно выполняет необходимые ему расчеты с использованием закона Бой-

ля-Мариотта, что способствует прочному закреплению данного закона.

Методика использования модели

Построенную модель можно использовать для «проверки» закона Бойля-Мариотта. Учащиеся обмениваются изготовленными моделями и проводят «измерения» P и V . Далее вычисляют значения PV . В третьей строке таблицы 1 в качестве примера приведены значения PV . Эта величина практически неизменна и учащиеся убеждаются в «справедливости» закона Бойля-Мариотта.

Поскольку точно повторить позиционирование «поршня» невозможно, значения давления «измеренного» на этой модели будут слегка отличаться от значений, приведенных в таблице 1. Кроме того, все сильнее будет разрабатываться отверстие стрелки «манометра» под ось гвоздик, что приведет к еще большим отклонениям произведения PV от среднего значения. Тем не менее постоянство произведения PV будет хорошо соблюдаться.

С учащимися очень полезно обсудить причины этих слабых отклонений

величины PV от среднего значения. После выявления причин отклонений, следует обсудить возможные пути ослабления этих причин, то есть пути повышения точности измерений.

Далее следует пояснить, что и в реальных устройствах также есть свои причины, обусловленные конструкцией манометра и гофрированного цилиндра, из-за которых результаты измерений в точности не повторяются. В результате учащиеся придут к более осмысленному восприятию понятия точности измерений.

Опыт изготовления описанной модели на внеклассных занятиях показал, что деятельность учащихся по созданию и калибровки модели как минимум приводит к появлению эпизодического интереса к физике [9], который в дальнейшем необходимо преобразовать в устойчивый интерес к этому предмету. В процессе этой деятельности у учащихся отрабатываются предметные учебные действия, которые способствуют формированию универсальных учебных действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя. М., 2008. 151 с.
2. Голиков Д.В. Система демонстрационного эксперимента при изучении электромагнитных колебаний и волн в курсе физики основной школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 4. С. 105–110.
3. Ким В.С. Виртуальные эксперименты в обучении физике : монография. Уссурийск, 2012. 184 с.
4. Ким В.С. Использование компьютерной программы RUMM-2020 в социологических исследованиях // Педагогические измерения. 2009. № 2. С. 61–75.
5. Ким В.С. Исследование латентных качеств личности на основе Rasch Measurement // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 4. С. 149–153.
6. Ким В.С. Компьютерное моделирование в преподавании дисциплин физико-технического профиля // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 2. С. 189–193.

7. Пурышева Н.С., Вазеевская Н.Е. Физика. 8 кл. : учеб. для общеобр. учрежд. М., 2007. 125 с.
8. Пурышева Н.С., Ромашкина Н.В., Крысанова О.А. О метапредметности, методологии и других универсалиях // Вестник Нижегородского университета. 2012. № 1. С. 11–17.
9. Середа Т.Ю. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках математики // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 4. С. 43–51.

REFERENCES

1. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. i dr. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli : posobie dlya uchitelya [etc. How to Project Universal Learning Actions at an Elementary School: From Action to Thought : a Guide for Teachers]. M., 2008. 151 p.
2. Golikov D.V. Sistema demonstratsionnogo eksperimenta pri izuchenii elektromagnitnykh kolebaniy i voln v kurse fiziki osnovnoi shkoly [System of a Demonstrative Experiment in Studying Electromagnetic Oscillations and waves in the Course of Physics at a Secondary School] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2009. no. 4. pp. 105-110.
3. Kim V.S. Virtual'nye eksperimenty v obuchenii fizike : monografiya [Virtual Experiments in Teaching Physics: Monograph]. Ussuriysk, 2012. 184 p.
4. Kim V.S. Ispol'zovanie komp'yuternoi programmy RUMM-2020 v sotsiologicheskikh issledovaniyakh [The Use of a RUMM 2020 Computer Program in Sociological Research] // Pedagogicheskie izmereniya. 2009. no. 2. pp. 61-75.
5. Kim V.S. Issledovanie latentnykh kachestv lichnosti na osnove Rasch Measurement [The Study of Latent Personality Traits on the Basis of Rasch Measurement] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2009. no. 4. pp. 149-153.
6. Kim V.S. Komp'yuternoe modelirovanie v prepodavanii distsiplin fiziko-tekhnicheskogo profilya [Computer Modeling in Teaching Disciplines of Physical and Technical Profile] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2009. no. 2. pp. 189-193.
7. Puryшева N.S., Vazheevskaya N.E. Fizika. 8 kl. : ucheb. dlya obshcheobr. uchrezhd [Physics. 8th Form: Textbook. for Secondary Schools]. M., 2007. 125 p.
8. Puryшева N.S., Romashkina N.V., Krysanova O.A. O metapredmetnosti, metodologii i drugih universal'nykh [On the Metasubject Approach, Methodology and Other Universalities] // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta. 2012. no. 1. pp. 11-17.
9. Sereda T.YU. Formirovanie poznavatel'nykh universal'nykh uchebnykh deistvii na urokakh matematiki [The Formation of Cognitive Universal Educational Activities at the Lessons of Mathematics] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2013. no. 4. pp. 43-51.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ким Владимир Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения Дальневосточного федерального университета;
e-mail: vskim@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kim Vladimir S. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Informatics, Information Technology and Methods of Teaching, Far Eastern Federal University;
e-mail: vskim@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Ким В.С. Построение натурной модели в обучении физике // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 44-51.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-44-51

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

V. Kim constructing a full-scale model in teaching physics // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 44-51.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-44-51

УДК: 37.013.46

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-52-59

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Колесникова А.Н.

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
119991, г. Москва, Ленинские горы, д. 1, Российская Федерация*

Аннотация. Настоящая статья содержит результаты анализа требований основных образовательных стандартов высшего образования РФ (Федеральный государственный стандарт высшего образования, 2014 г. и Образовательный стандарт МГУ имени М.В. Ломоносова, 2015 г.) по направлению подготовки «Лингвистика» (бакалавр) к владению фонетическими навыками в устной речевой деятельности. Выявленная в образовательных стандартах необходимость вести «эффективное устное общение» указывает на возросшую значимость обучения фонетике иностранного языка как основного условия качественного оформления устной речи в языковом вузе сегодня.

Ключевые слова: образовательный стандарт, фонетика, обучение фонетике, устная речевая деятельность, фонетические навыки.

TEACHING PHONETICS AT A UNIVERSITY THROUGH THE REQUIREMENTS OF EDUCATIONAL STANDARDS

A. Kolesnikova

*Lomonosov Moscow State University
1, Leninskiye Gory, Moscow, 119991, the Russian Federation*

Abstract. This article contains the results of the analysis of educational standards requirements (Federal State Educational Standard for Higher Education and Moscow State University Educational Standard) on speciality of “Linguistics” (bachelor degree) concerning the requirements for phonetic skills in verbal communication. The emphasized in the educational standards significance of ‘effective verbal’ communication justifies the increased importance of teaching phonetics of a foreign language as the basic ‘tool’ of forming university students’ phonetically correct speech at present.

Key words: educational standard, phonetics, teaching phonetics, oral speech activities, phonetic skills.

Вопрос о месте и роли фонетических навыков в устной речевой деятельности в обучении иностранному языку неоднократно привлекал внимание лингвистов, методистов и психологов. В России интерес к данному вопросу в значительной степени возрос в первой половине XX в., что было вызвано формированием нового представления о фонетической стороне языка и определением новых

приоритетов в обучении иностранным языкам [1] в связи с обращением главного внимания на использование иностранного языка в устной речи, о чем свидетельствует обзор нормативных документов, проведенный А.Н. Щукиным [8, с. 317–342]. Если в 1920–1930-х гг. устная речь рассматривалась как средство обучения, а не цель, в послевоенное время все чаще звучали идеи о пассивном и активном овладении предметом, то уже в 1960-е акцент был смещен в сторону практического обучения иностранному языку, что отражают образовательные программы 60-х гг. [8, с. 320–328]. Безусловно, это придавало особую значимость обучению фонетике иностранного языка и созданию новых подходов к данному процессу.

Сегодня обучение фонетическим навыкам в устной речевой деятельности является неотъемлемой частью подготовки по специальностям профессиональной направленности («Лингвистика») [2], поскольку резкий переход от письменного общения к устному в условиях века коммуникации и межкультурного общения требует использовать иностранный язык для решения различных коммуникативных задач [6, с. 1–5] в рамках «живого» общения.

Для создания современных учебных программ по курсу «Фонетика английского языка» в высшей школе с целью подготовки профессионалов необходимо изучать образовательные стандарты высшего образования, чтобы соответствовать требованиям, предъявляемым к владению иностранным языком, а также требованиям к

организации учебной деятельности и использованию современных средств, в том числе технических, в процессе обучения.

Для нас интерес представляют следующие образовательные стандарты:

1) Федеральный государственный стандарт высшего образования третьего поколения (далее ФГОС ВО 3+), принятый в 2014 г. Данный стандарт определяет требования, обязательные для реализации компетентностного подхода в основных образовательных программах высшего образования [7].

2) Образовательный Стандарт МГУ (далее ОС МГУ) по направлению подготовки лингвистических специальностей: интегрированный магистр «Лингвистика» (направление «бакалавр»), который реализует компетентностный подход ФГОС ВО 3+ для подготовки «работников высокой квалификации», использующих иностранных язык (английский язык) в профессиональных целях «эффективного устного общения» [5].

Во-первых, с целью ответить на вопросы «Чему учить?» или «На что обратить внимание при составлении курса по практической фонетике английского языка?» мы проанализировали требования образовательных стандартов, предъявляемые к устно-речевым умениям, в том числе к владению фонетическими навыками. Во-вторых, мы изучили требования к организации учебной деятельности, чтобы ответить на вопрос «Как учить?» в условиях реализации компетентностного подхода. Результаты исследования представлены в таблицах 1 и 2:

Таблица 1

**Требования Федерального государственного образовательного стандарта
высшего образования по направлению подготовки
«Лингвистика (бакалавр)», 2014 г.**

Название компетенций	Требования
Общепрофессиональные компетенции	Владеет системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей (ОПК-3)
	Владеет способностью свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства (ОПК-7)
Общекультурные компетенции	Владеет способностью руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры (ОК-2)
	Владеет культурой устной и письменной речи (ОК-7)
	Владеет способностью применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции... (ОК-8)
	Владеет способностью критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития (ОК-11)

Таблица 2

**Требования Основного образовательного стандарта МГУ имени
М.В.Ломоносова по направлению подготовки
«Лингвистика (уровень бакалавриата)», 2015 г.**

Название компетенций	Требования	
Универсальные компетенции	Владеет иностранным языком в устной и письменной форме для осуществления коммуникации в учебной, научной, профессиональной и социально-культурной сферах общения ¹ (ИК-2)	
Профессиональные компетенции	Общепрофессиональные компетенции	Готов руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ПК-2);
		Владеет коммуникативными стратегиями, риторическими приемами эффективного устного и письменного общения, стилистическими и языковыми нормами, используемыми в процессе коммуникации (ПК-4)
		Владеет первым и вторым иностранными языками на уровне, необходимом для эффективной профессиональной деятельности в области преподавания, межкультурной коммуникации и перевода (ПК-5)

¹ Не ниже уровня C1 по общеевропейской шкале уровней владения иностранными языками CEFR

Требования к общим условиям реализации основной профессиональной образовательной программы (ОПОП)

Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, применение инновационных технологий обучения (включение студентов в проектную деятельность, проведение деловых и ролевых игр, психологических и иных тренингов, дискуссий, круглых столов, применение компьютерных симуляторов, использование средств дистанционного сопровождения учебного процесса, преподавание дисциплин в форме авторских курсов по программам, составленным на основе результатов исследований научных школ МГУ) с целью формирования и развития у обучающихся универсальных и профессиональных компетенций

На основании проведенного анализа образовательных стандартов высшего образования (ФГОС 3+ и ОС МГУ) можно заключить, что в обучении фонетике иностранного (английского) языка в условиях реализации компетентностного подхода ключевыми моментами сегодня становятся:

- обучение фонетическим навыкам в устной речевой деятельности, что позволит свободно выражать свои мысли (ОПК-7 ФГОС ВО 3+) и достичь уровня эффективного устного общения (ИК-2, ПК-4, ПК-5 ОС МГУ 2015 г.), соблюдая фонетические нормы языка;

- воспитание толерантного и уважительного отношения к иноязычной культуре (ОК-2 ФГОС 3+, ПК-2 ОС МГУ 2015 г.) посредством изучения на (уровне рецепции) разных произносительных норм английского языка;

- использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, применение инновационных технологий обучения включение студентов в проектную деятельность (требования к общим условиям реализации ОПОП);

- применение методов рефлексии, самоконтроля и критического оценивания своей профессиональной деятельности для совершенствования своих произносительных навыков.

Тем не менее появляется необходимость изучить существующие пособия

по практической фонетике английского языка, чтобы выявить, насколько они удовлетворяют высоким требованиям образовательных стандартов, а также предложить пути разрешения данных противоречий.

Мы отобрали 10 учебных пособий [9-18] для последующего анализа, следуя следующим критериям профессиональной направленности (учебное пособие должно быть предназначено для студентов языковых вузов), практической направленности (название учебного пособия содержит слова «практический курс» / «практическая фонетика» / «общий курс» / «основы фонетики») и современности (учебное пособие должно быть издано или переиздано не ранее 2005 г., что гарантирует соблюдение требований стандартов высшего профессионального образования первого поколения, принятых в 2000–2003 гг.).

Проведенный анализ позволяет утверждать, что многие учебные пособия следуют дидактическим принципам доступности и наглядности, предлагая визуальные опоры в виде схем, таблиц и рисунков (6 из 10 учебных пособий, или 60 %), аудиоматериалы (7 из 10 учебных пособий, или 70 %) и множество упражнений, которые представлены после каждой пройденной теоретической темы (8 из 10 учебных пособий, или 80 %). С другой стороны, только 5

из 10 учебных пособий, или 50 %, предлагают объяснения фонетических терминов на родном и иностранном языке, и не все учебные пособия (только 7 из 10, или 70 %) предупреждают межъязыковую интерференцию посредством сопоставленного анализа родного и изучаемого языка, ориентируясь на русскоговорящего студента, его типичные ошибки и объективные трудности, вызванные разницей в артикуляционных укладах английского и русского языков.

Было выявлено, что дифференцированный подход к обучению фонетике реализуется на 100 % только в 4 учебных пособиях [9; 10; 11; 15], которые систематизируют знания о фонетической системе языка, приобретенные на школьном этапе обучения, руководствуясь дидактическими принципами доступности и наглядности, своевременно предупреждают межъязыковую интерференцию посредством обучения особенностям артикуляции в сравнении родного и изучаемого языков, ориентированы на совершенствование фонетических навыков в условиях рационального использования аудиоматериала (аудио-записей).

Стоит заметить, что ни в одном учебном пособии не предложены занятия в лингафонном кабинете, видеоматериалы или материалы для знакомства с разными акцентами и нормами изучаемого языка. В то же время выявленная нами недостаточная представленность условно-речевых (18 %) и речевых (2 %) упражнений, которые необходимы для развития фонетических навыков в устной речевой деятельности, не соответствует поставленным практическим задачам овладения предметом «Фонетика ан-

глийского языка» и не развивает творческий потенциал студентов, лишь частично реализуя дидактические принципы *мотивации учебной деятельности и практичности*.

Таким образом, изучив предложенные в учебных пособиях содержательный аспект, соотношение теоретического и практического материала, упражнения на развитие фонетических навыков чтения и подготовленного ответа, форматы заданий, наличие аудио- и видеоматериала, нам удалось выявить следующий ряд противоречий:

- между заявленной (ФГОС ВО, ОС МГУ) необходимостью использовать навыки устной речи на иностранном языке с соблюдением языковых норм в профессиональных целях для осуществления коммуникации в разных сферах общения и недостаточным вниманием к обучению фонетике как основе качественно/профессионально звучащей речи, а также нехваткой форматов заданий на развитие фонетических навыков в устной речевой деятельности;

- между необходимостью развития общекультурной компетенции (ОК-2), в частности воспитания толерантности и уважительного отношения к разным культурам, и отсутствием реализации данной компетенции на уроках фонетики [4, с. 147–148], обучение которой тесно связано с разными вариантами английского языка, следовательно, с культурами, нормами, акцентами;

- между усилением интерактивности обучения за счет интеграции новых форм проведения занятий, например, проектной деятельности, и недостатком методического обеспечения интерактивности в обучении фонетике.

Очевидно, что образовательные стандарты третьего поколения диктуют необходимость оптимизировать процесс обучения фонетике сегодня, что представляется возможным только при разрешении выявленных противоречий между существующими УМК и подходами к обучению фонетике в высшей школе и требованиями

образовательных стандартов. Подтверждается значимость интеграции интерактивных форм обучения фонетике английского языка [3, с. 74–75]. Выявлена необходимость разработать новые форматы заданий в рамках речевых (подлинно коммуникативных) упражнений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грузинская И.А. Методика преподавания английского языка в средней школе. М., 1933. 223 с.
2. Колесникова А.Н. Преподавание фонетики в языковом вузе на современном этапе // Россия-Запад: Диалог культур: материалы Международ. науч. конф. Москва, 27–28 ноября 2014 г. электронный журнал. М. 2014. [Электронный ресурс]. URL:<http://regionalstudies.ru/journal/homejournal/rubric/2012-11-02-22-15-01/354---q-----q.html> (дата обращения: 11.11.2015)
3. Колесникова А.Н. Современные подходы к использованию видео на уроках фонетики в языковом вузе // Вестник Волгоградского университета. Серия: Педагогические науки. 2015. № 5. С. 74–78.
4. Колесникова А.Н., Коренев А.А. Воспитание толерантности к акцентам иностранной речи на уроках фонетики в языковом вузе // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 140–148.
5. Образовательный стандарт МГУ имени М.В. Ломоносова. М. 2015. [Электронный ресурс]. URL:http://standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035700_lingvistika_1.pdf (дата обращения: 21.12.2015)
6. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? // Вестник Московского государственного университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 2. С. 1–5.
7. Федеральный государственный стандарт высшего образования. М. 2014. [Электронный ресурс]. URL:<http://fgosvo.ru/news/3/400> (дата обращения: 20.12.2015)
8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теории и практика : учеб. пособие. М., 2006. 480 с.
9. Бондаренко Л.П., Завьялова В.Л. Basis of English Phonetics. Основы фонетики английского языка : учеб. пособие. М., 2009. 152 с.
10. Винник Е.В. Практический курс первого изучаемого языка: Практическая фонетика английского языка : учеб. пособие. Новосибирск, 2009. 124 с.
11. Вишневская Е.М. Практикум по фонетике английского языка : учеб. пособие. М., 2012. 98 с.
12. Казак О.Г., Фраш С.С. Методическое пособие по практической фонетике английского языка (для студентов I, II курсов) : учеб. пособие. Томск, 2012. 96 с.
13. Карневская Е.Б., Мисуно Е.А. Практическая фонетика английского языка : учеб. пособие для продвинутого этапа обучения. М., 2009. 416 с.
14. Лебединская Б.Я. Практикум по английскому языку: английское произношение : учеб. пособие. М., 2005. 175 с.
15. Соколова М.А. Практическая фонетика английского языка : учеб. пособие. М., 2008. 384 с.
16. Усачева Я.В. Фонетика английского языка: практический курс : учеб. пособие. М., 2007. 75 с.

17. Шепетовская А.Л. Фонетический практикум по практической фонетике : учеб. пособие. Тула, 2007. 62 с.
18. Яковлева Е.Б. BetterEnglish. A Remedial Course of English Phonetic. :учеб. пособие. М., 2009. 60 с.

REFERENCES

1. Gruzinskaya I.A. Metodika prepodavaniya angliiskogo yazyka v srednei shkole [Methods of Teaching English at a Secondary School]. M., 1933. 223 p.
2. Kolesnikova A.N. Prepodavanie fonetiki v yazykovom vuze na sovremennom etape // Rossiya-Zapad: Dialog kul'tur: materialy Mezhdunarod. nauch. konf. Moskva, 27–28 noyabrya 2014 g. elektronnyi zhurnal. M. 2014. [Teaching Phonetics at a Linguistic Institute at Present Stage // Russia and the West: Dialogue of cultures: materials of the International. scientific. conf. Moscow, 27-28 November 2014 e-magazine. M. 2014.] URL: <http://regionalstudies.ru/journal/homejournal/rubric/2012-11-02-22-15-01/354---q-----q.html> (request date 11.11.2015)
3. Kolesnikova A.N. Sovremennye podkhody k ispol'zovaniyu video na urokakh fonetiki v yazykovom vuze [Modern Approaches to the Use of Video at the Lessons of Phonetics in a Linguistic University] // Vestnik Volgogradskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2015. no. 5. pp. 74–78.
4. Kolesnikova A.N., Korenev A.A. Vospitanie tolerantnosti k aktsentam inostrannoi rechi na urokakh fonetiki v yazykovom vuze [Teaching to be Tolerant to the Accents of Foreign Speech at the Lessons of Phonetics in a Linguistic University] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2015. no. 4. pp. 140–148.
5. Obrazovatel'nyi standart MGU imeni M.V. Lomonosova. M. 2015. [Educational Standard of Moscow State University named after M. V. Lomonosov. M. 2015.] URL: http://standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035700_lingvistika_1.pdf (request date 21.12.2015)
6. Ter-Minasova S.G. Prepodavanie inostrannykh yazykov v sovremennoi Rossii. Chto vpered? [Teaching Foreign Languages in Modern Russia. What is Ahead?] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2014. no. 2. pp. 1–5.
7. Federal'nyi gosudarstvennyi standart vysshego obrazovaniya. M. 2014. [Federal State Standard of Higher Education. M. 2014.] URL: <http://fgosvo.ru/news/3/400> (request date 20.12.2015)
8. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: Teorii i praktika : ucheb. posobie [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice : Textbook. Manual]. M., 2006. 480 p.
9. Bondarenko L.P., Zav'yalova V.L. Basis of English Phonetics. Osnovy fonetiki angliiskogo yazyka : ucheb. posobie [Basis of English Phonetics. Fundamentals of phonetics : proc. allowance]. M., 2009. 152 p.
10. Vinnik E.V. Prakticheskii kurs pervogo izuchaemogo yazyka: Prakticheskaya fonetika angliiskogo yazyka : ucheb. posobie [Practical course of the first study of language: phonetics Practical English : textbook. allowance]. Novosibirsk, 2009. 124 p.
11. Vishnevskaya E.M. Praktikum po fonetike angliiskogo yazyka : ucheb. posobie [Workshop on the phonetics of English : textbook. allowance]. M., 2012. 98 p.
12. Kazak O.G., Frash S.S. Metodicheskoe posobie po prakticheskoi fonetike angliiskogo yazyka (dlya studentov I, II kursov) : ucheb. posobie [Guidelines on the practical phonetics of the English language (for students I, II courses) : proc. allowance]. Tomsk, 2012. 96 p.

13. Karnevskaya E.B., Misuno E.A. Prakticheskaya fonetika angliiskogo yazyka : ucheb. posobie dlya prodvinutogo etapa obucheniya [Practical phonetics of the English language : textbook. guide for advanced learning stage]. M., 2009. 416 p.
14. Lebedinskaya B.YA. Praktikum po angliiskomu yazyku: angliiskoe proiznoshenie : ucheb. posobie [Workshop in English: English pronunciation : proc. allowance]. M., 2005. 175 p.
15. Sokolova M.A. Prakticheskaya fonetika angliiskogo yazyka : ucheb. posobie [Practical phonetics of the English language : textbook. allowance]. M., 2008. 384 p.
16. Usacheva YA.V. Fonetika angliiskogo yazyka: prakticheskii kurs : ucheb. posobie [Phonetics English language practical course : textbook. allowance]. M., 2007. 75 p.
17. Shepetovskaya A.L. Foneticheskii praktikum po prakticheskoi fonetike : ucheb. posobie [Phonetic workshop on practical phonetics : proc. allowance]. Tula, 2007. 62 p.
18. Yakovleva E.B. BetterEnglish. A Remedial Course of English Phonetic. : ucheb. posobie [BetterEnglish. A Remedial Course of English Phonetic. :proc. allowance]. M., 2009. 60 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Колесникова Александра Николаевна – преподаватель кафедры теории преподавания Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова;
e-mail: Alex_wd@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kolesnikova Alexandra N. – teacher of the Department of Theory of Teaching, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: Alex_wd@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Колесникова А.Н. Обучение фонетике в высшей школе через призму требований образовательных стандартов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 52-59.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-52-59

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

A. Kolesnikova Teaching phonetics at a university through the requirements of educational standards // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 52-59.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-52-59

УДК: 37.011.33

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-60-66

ОБУЧЕНИЕ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Лагер Н.Б.*Московской области Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

Аннотация. В настоящее время обучение иероглифическому письму является наиболее приоритетным объектом исследований в области методики преподавания китайского языка. В статье рассматриваются основные вопросы методики формирования навыков иероглифического письма на начальном этапе обучения, анализируются различные современные подходы к обучению, предлагаются некоторые общие и частные рекомендации по организации учебного процесса. Определяются оптимальные условия для прочного запоминания иероглифических знаков.

Ключевые слова: китайский язык, методика обучения, обучение письму, иероглифическая письменность, иероглиф.

TEACHING HIEROGLYPHIC WRITING IN THE METHODS OF TEACHING THE CHINESE LANGUAGE

N. Lager*Moscow State Regional University
10 A, Radio Street, Moscow, 105005, the Russian Federation*

Abstract. At present teaching the Chinese hieroglyphic writing is the first-priority object of research in the sphere of methods of teaching Chinese. The article analyses key issues of the methods of forming skills of the Chinese hieroglyphic writing at the initial stage of learning. Various modern approaches to studying are scrutinized. Some general and particular recommendations are given. Optimal conditions for permanent memorizing of hieroglyphs are given.

Key words: the Chinese language, methods of teaching, teaching writing, the Chinese hieroglyphic writing, hieroglyph.

В настоящее время в связи с укреплением российско-китайских социально-политических, экономических и культурных связей значительно вырос статус китайского языка как учебной дисциплины в системе вузовской языковой подготовки в нашей стране. В сложившейся ситуации особое значение приобретает поиск и разработка эффективной методики обучения китайскому языку, наиболее важной и актуальной областью которой является обучение иероглифическому письму.

© Лагер Н.Б., 2016.

Своеобразие системы китайского письма, трудности усвоения и использования, существенные отличия от алфавитных систем, а также относительная автономность от устной коммуникации – все это требует пристального внимания к проблемам методики обучения иероглифики.

Следует отметить, что, несмотря на значительный опыт преподавания иероглифического письма в Китае (Ван Цзяньцин, Джан Джигун, Джан Тяньжуо, Ли Дасуи, Ли Нань, Лю Сюнь, Су Пэйчэн, Сы Ся, Ху Вэньхуа и др.), наличие ряда учебных пособий по иероглифике (А.В. Благая, А.М. Карапетянц, А.Ф. Кондрашевский, О.Н. Маслакова, Н.Г. Паюсов, Ю.В. Рюнин, Алан Хениг, Ли Дасуи, Лю Сюнь, Су Пэйчэн, Чжан Пэнпэн и др.), обучение китайскому иероглифическому письму осуществляется недостаточно эффективно.

Иероглифическое письмо представляет собой чрезвычайно сложную систему письменности, которая отличается многоуровневой структурой. Совмещение идеографического и фонетического способов записи лексических единиц, а также большое количество базовых графических элементов и их широкая вариативность в составе иероглифического знака вызывают определенные трудности в обучении и предъявляют особые требования к организации учебного процесса.

Наибольшую трудность в изучении иероглифики представляет сложная графическая форма. «Если бы в каждый из десятков тысяч иероглифов входили все новые черты, – пишет профессор В.П. Васильев, – то, конечно, нечего было бы и толковать о каком-нибудь систематизировании; каждый иероглиф должен бы быть

изучаем сам в себе или сам по себе» [3, с. 3]. Однако иероглифический знак представляет собой структурную организацию, включающую ряд элементов (черта, графема), присущих всей системе иероглифической письменности. Это позволяет на основании определенного количества знаков установить особенности, характеризующие иероглифическую систему в целом. Таким образом, овладение навыками оперирования структурой отдельных знаков формирует навыки овладения формальной стороной иероглифической системы.

С 1958 г., когда в КНР был официально утвержден звукобуквенный алфавит, функционирование китайского языка происходит при одновременном и взаимодополняющем существовании двух форм письменности: основной иероглифической и вспомогательной буквенной [1, с. 6]. Взаимосвязь данных систем выражается в том, что «все иероглифы в звуковом отношении соответствуют слогу, служащему звуковой оболочкой либо для односложного слова, либо для значимого компонента многосложного слова», следовательно, за каждым иероглифическим знаком «закреплено определенное звучание и значение» [6, с. 199]. Таким образом, иероглиф ассоциируется не только со звучанием слова или морфемы, но и с их значениями. Этим свойством иероглиф отличается от буквы фонетического алфавита, которая вне связи со словом не имеет семантического значения.

Запоминание иероглифического знака предполагает гораздо больше мыслительных операций, чем запоминание букв алфавита. Для усвоения иероглифа необходимо создание сложно-

го набора смысловых и ассоциативных связей. В процессе обучения, как отмечает О.А. Масловец, важно развивать у учащихся иероглифическое «чутье», которое основывается на «причинно-следственной связи трех составляющих иероглифа (звучания, написания, значения) и их составных элементов, то есть анализа и синтеза внутренней структуры, формы, сочетаемости каждого составного элемента» иероглифического знака [4, с. 123].

На сегодняшний день ведущее место в практике преподавания китайского языка занимает принцип параллельного обучения устной и письменной речи. Данный принцип предполагает введение иероглифического материала одновременно с предъявлением текста, объяснением грамматики, осуществлением аудирования и говорения. Формирование умений в четырех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) позволяет стимулировать запоминание нескольких десятков иероглифических знаков.

Однако у принципа параллельного обучения устной и письменной речи существуют недостатки. Во-первых, нерационально обучать иероглифическому письму без предварительного изучения правил каллиграфии и овладения основными базовыми компонентами китайских иероглифических знаков. Во-вторых, при использовании принципа параллельного обучения устной и письменной речи отсутствует системность в порядке введения иероглифического материала, что в значительной степени усложняет задачу изучения китайского языка.

В современной китайской методологии представлен принцип центри-

рованного обучения иероглифическому письму, при котором иероглиф рассматривается в качестве основной структурной единицы китайского языка. Графический компонент иероглифического знака включает в себя набор черт, графем (детерминатив, фонетик и простой знак), а также структурную схему иероглифического знака. Фонетический компонент иероглифического знака включает инициаль, финаль, тон и связь звучания с фонетиком в фоноидеограммах. Семантический аспект обладает сложной многокомпонентной структурой, в которой помимо денотативного и сигнификативного значений, выраженных посредством графической формы, можно выделить и коннотативный, стилистический и прагматический аспекты значения. Принцип централизованного обучения иероглифическому письму представлен в работе китайского лингвиста Чжан Пэнпэна [11]. Автор отмечает, что обучение иероглифике имеет свою собственную систему, поэтому овладение навыками устной коммуникации и навыками и умениями письма можно представить себе как процессы, протекающие относительно независимо друг от друга.

На сегодняшний день существуют различные методики обучения китайскому иероглифическому письму. Например, весьма эффективной является методика обучения иероглифическому письму на основе графических признаков иероглифических знаков (Ван Луся, С.П. Старостина) [2]. Основное внимание авторы методики уделяют объяснению базовых графических элементов (ключей-детерминативов), объединенных по тематическому принципу, например, тема «природа»

представлена ключами 日 rì «солнце», 月 yuè «месяц», 气 qì «воздух», 风 fēng «ветер», 火 huǒ «огонь», 水 shuǐ «вода» и т.д. Данная методика акцентирует процесс обучения на анализе графических компонентов иероглифа. Однако изучение одного аспекта иероглифического знака ограничивает представление о системе иероглифического письма в целом, так как не учитывает взаимосвязь графического, фонетического и семантического компонентов иероглифа.

В начале 80-х г. XX в. в методике преподавания китайского языка превалировал целостный подход к обучению иероглифическому письму, «whole-kanji approach», предполагающий целостное восприятие и запоминание иероглифа как неделимого знака без анализа составляющей его структуры.

Появление данного подхода связано с развитием мнемотехники – совокупности приемов и способов, увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. Таким образом, целостный подход основывается на активизации образной, эйдетической памяти. Сторонники данного подхода (С. Гарибян, Н. Ерофеева, М. Роули) подчеркивают преимущество одновременного использования нескольких каналов восприятия при введении нового иероглифического материала [7, с. 29]. Обучение на основе использования мнемонических ассоциаций акцентирует внимание на связи между формой знака и его значением.

Примером использования целостного подхода к обучению иероглифическому письму может служить методика М. Роули, основанная на

«пиктографическом методе» запоминания иероглифов [9]. При презентации иероглифических знаков автор использует разнообразные мнемонические ассоциации, группируя иероглифы по тематическому принципу. Каждый знак иллюстрируется визуальным образом и текстовым сопровождением, которое способствует восприятию и запоминанию иероглифа.

Следует отметить, что трактовка иероглифического знака как целостного образа предполагает использование в процессе обучения как «готовых» ассоциаций, предлагаемых авторами методик, так и собственных ассоциативных цепочек, составленных учащимися. Основным недостатком целостного подхода является невозможность унифицировать ассоциативные схемы, так как интерпретация одних и тех же составляющих иероглифического знака осуществляется по-разному в каждом конкретном случае.

Методика обучения иероглифическому письму, разработанная Н.Г. Паюсовым, описывает этимологический метод изучения иероглифов [5]. Этимологический метод предусматривает овладение формой написания иероглифа и его семантического значения посредством изучения происхождения иероглифического знака. Автор всесторонне исследует и научно обосновывает данный метод объяснения иероглифов, а также осуществляет анализ графической структуры иероглифических знаков. Рассматривая происхождение иероглифического знака, автор выделяет четыре категории иероглифов, выстроенных в хронологическом порядке: изобразительная категория, иероглифы-символы, сложные иероглифы изобразительной

категории и изобразительно-фонетические иероглифы.

Этимологический метод представлен также в методике китайского лингвиста Цзя Гоцзюня [10]. Презентация иероглифического знака осуществляется в виде рисунка, чертежа в стиле кроки, схематически изображающего предмет или явление. Данная презентация иероглифического материала особенно эффективна при изучении знаков изобразительной и идеографической категорий. Автор подробно иллюстрирует эволюцию развития иероглифов от их древнего написания до современной формы.

Следует отметить, что существует ряд проблем, затрудняющих этимологический анализ иероглифических знаков в китайском языке: некоторые иероглифы утратили свое первоначальное значение, а ряд ключей-детерминативов уже не является смысловым показателем, неоднократно проводились реформы по упрощению и унификации письменных знаков, появилось большое количество новых иероглифов, значение которых сложно объяснить с помощью составляющих иероглифов. Тем не менее, несмотря на указанные проблемы, этимологический метод является эффективным способом для обучения иероглифическому письму, так как способствует активизации усвоения иероглифического материала и позволяет учащимся приобретать знания об истории и культуре Китая.

В настоящее время в учебном процессе получил практическую реализацию коммуникативно-деятельностный подход к обучению. Данный подход предполагает практическую направленность процесса обучения, где

объектом обучения выступает речевая деятельность. Что касается проблемы обучения иероглифическому письму, то следует отметить, что в рамках данного подхода обучение иероглифике и развитие графических, орфографических и каллиграфических навыков отходит на второй план. Так, например, американский лингвист Дж. Р. Аллен считает, что формирование навыков иероглифического письма является нерациональным использованием учебного времени. Автор предлагает обучать только узнаванию иероглифов в тексте, а навыки письма перенести в область клавиатурного письма, т.е. письма с помощью компьютера и других электронных устройств [8]. Мы не разделяем такую точку зрения и считаем, что отсутствие необходимости прописывания иероглифических знаков отрицательно влияет на правильность усвоения иероглифа в целом.

В последнее время появилось большое количество компьютерных программ по обучению иероглифическому письму, которые представляют собой набор определенных операций по совершенствованию навыков написания, прочтения и запоминания иероглифических знаков. Среди них можно назвать "Go2China", "LanguageX Speaking in Chinese", "Great Wall Chinese". Обучение на основе компьютерных технологий позволяет развивать умения самостоятельной учебной деятельности студентов, включающие постановку целей, управление, оценку и рефлексию своего опыта изучения языка. Использование игровых форм обучения, анимации, цветового, звукового и музыкального сопровождения позволяет учитывать возрастные и гендерные различия учащихся.

Как было показано выше, существуют разнообразные методики обучения иероглифике китайского языка. Необходимо отметить, что качественное усвоение иероглифического материала достигается организацией целенаправленного формирования навыков восприятия иероглифических знаков, путем создания у учащихся оперативных единиц восприятия разных уровней иероглифической системы и умении пользоваться ими при категоризации, узнавании и осмыслении иероглифов. При этом в качестве категориальных признаков используются схемы графической

структуры иероглифического знака, положение ключей-детерминативов в иероглифе и форма ключевых элементов.

Что касается методики обучения иероглифическому письму, полагаем, что методический прием на основе анализа структурных элементов иероглифических знаков, предполагающий тщательный и полный анализ графического состава иероглифа, а также изучение его происхождения и этимологии, будет способствовать более глубокому и эффективному усвоению иероглифического материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексахин А.Н. Алфавит китайского языка путунхуа. Буква. Фонема. Звук речи. Слог. Слово. М., 2010. 184 с.
2. Ван Луся, Старостина С.П. Китайско-русский учебный словарь иероглифов. Изд. 2-е, испр. и доп. М., 2013. 368 с.
3. Васильев В.П. Анализ китайских иероглифов. Изд. 2-е. Ч. 1. СПб., 1898. 110 с.
4. Масловец О.А. Методика обучения китайскому языку в средней школе. М., 2012. 184 с.
5. Паюсов Н.Г. Методика обучения иероглифике : дисс. ... канд. фил. наук. М., 1954. 241 с.
6. Солнцев В.М. Очерки по современному китайскому языку. (Введение в изучение китайского языка). М., 1957. 20 с.
7. Стрижак У.П. Система обучения иероглифической письменности: японский язык : дисс. ... канд. пед. наук. М., 2005. 155 с.
8. Allen J.R. Why Learning To Write Chinese Is a Waste of Time: A Modest Proposal / Foreign Language Annals Univ. of Minnesota, 2008. Vol. 41. №. 2. P. 237–251.
9. Rowley M. Kanji. Pictographix. Berkeley, California, 1992. 216 p.
10. 賈國均.科學適用的字理識字教學法. – 長沙: 湖南人民出版社, 2001. 270頁. / Цзя Гоцзюнь. Научно-обоснованная методика преподавания иероглифики. Чанша, 2001. 270 с.
11. 张,朋朋.新编基础汉语.识字篇.集中识字: 汉俄对照.北京: 华语教学出版社, 2007. – 136 页. / Чжан Пэнпэн. Быстрое овладение китайскими иероглифами : учебник. Пекин, 2007. 136 с.

REFERENCES

1. Aleksakhin A.N. Alfavit kitaiskogo yazyka putunkhua. Bukva. Fonema. Zvuk rechi. Slog. Slovo [The Alphabet of the Chinese Mandarin Language. Letter. Phoneme. Speech Sound. Syllable. Word]. M., 2010. 184 p.
2. Van Lusya. Kitaisko-russkii uchebnyi slovar' ieroglifov / Lusya Van, S.P. Starostina. Izd. 2-e, ispr. i dop [Van Lus. Chinese-Russian Educational Dictionary of Hieroglyphs / by Lus Van, S. P. Starostin. Ed. 2nd, Rev. and Supplemented]. M., 2013. 368 p.
3. Vasil'ev V.P. Analiz kitaiskikh ieroglifov. Izd. 2-e. CH. 1 [Analysis of Chinese Hieroglyphs s. Ed. 2. Part 1]. SPb., 1898. 110 p.
4. Maslovets O.A. Metodika obucheniya kitaiskomu yazyku v srednei shkole [Methods of

- Teaching Chinese at a Secondary School]. M., 2012. 184 p.
5. Payusov N.G. Metodika obucheniya ieroglifike : diss. ... kand. fil. nauk [Teaching Methods of Kanji]. Diss.... Candidate Phil. Sciences]. M., 1954. 241 p.
 6. Solntsev V.M. Ocherki po sovremennomu kitaiskomu yazyku. (Vvedenie v izuchenie kitaiskogo yazyka) [Essays on Modern Chinese Language. (Introduction to the Study of the Chinese Language)]. M., 1957. 20 p.
 7. Strizhak U.P. Sistema obucheniya ieroglificheskoi pis'mennosti: yaponskii yazyk : diss. ... kand. ped. nauk [The System of Hieroglyphic Writing Training: the Japanese Language]. Diss.... Candidate Ped. Sciences]. M., 2005. 155 p.
 8. Allen J.R. Why Learning To Write Chinese Is a Waste of Time: A Modest Proposal / Foreign Language Annals Univ. of Minnesota, 2008. Vol. 41. №. 2. P. 237–251.
 9. Rowley M. Kanji. Pictographix. Berkeley, California, 1992. 216 p.
 10. 賈國均.科學適用的字理識字教學法。— 長沙: 湖南人民出版社, 2001. 270页。/ Jia Guojun. Scientific and reasonable technique of teaching of hieroglyphics. Changsha, 2001. 270 p.
 11. 张,朋朋.新编基础汉语.识字篇.集中识字: 汉俄对照.北京: 华语教学出版社, 2007. – 136 页。/ Zhang Penpen. Fast mastering Chinese hieroglyphs: textbook. Beijing, 2007. 136 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Лагер Нелли Борисовна – аспирант кафедры лингводидактики, преподаватель кафедры индоевропейских и восточных языков Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета;
e-mail: Vigor8@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Lager Nelli B. – postgraduate student of the Department of Linguodidactics, teacher of the Department of Indo-European and Eastern Languages, Institute of Linguistics and Cross-Cultural Communication, Moscow State Regional University;
e-mail: Vigor8@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Лагер Н.Б. Обучение иероглифическому письму в методике преподавания китайского языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 60–66.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-60–66

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

N. Lager Teaching hieroglyphic writing in the methods of teaching the chinese language // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 60–66.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-60–66

УДК 378.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-67-74

СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ КАК ОСНОВНОЙ КАДРОВЫЙ РЕСУРС ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ РОССИИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН В СТРАНЕ

Оринина Л.В.*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова**455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. Ленина, 38, Российская Федерация*

Аннотация. В статье раскрываются специфические особенности студенческой молодежи как ценного социального и кадрового ресурса современной России с точки зрения ее потенциального рассмотрения как базовой составляющей основных производственных отраслей. Помимо этого, в данной статье приводятся ключевые феноменологические признаки молодежи, ее основные личностные и профессиональные потребности; даются оценка доли молодых кадров в профессиональных отраслях российской экономики. В статье также раскрывается феномен формирования экономического патриотизма учащейся молодежи с точки зрения импортозамещения и вовлечения молодых кадров в профессиональный сектор экономики.

Ключевые слова: молодежь, профессиональная среда, кадровый ресурс, импортозамещение, рыночный сектор экономики, экономический патриотизм, производственные отрасли.

STUDENT YOUTH AS ESSENTIAL MANPOWER RESOURCE OF INDUSTRIAL ENTERPRISES OF RUSSIA IN THE CONTEXT OF GLOBAL CHANGES IN THE COUNTRY

L. Orinina*Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov**38, Lenina Prospect, Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000, the Russian Federation*

Abstract. The article describes the specific features of students as a valuable social and manpower resource of modern Russia in terms of its potential as a key component of the review of the major manufacturing industries. In addition, this article provides the key features of the phenomenological youth, its basic personal and professional needs. The proportion of young staff in the professional sectors of the Russian economy is estimated. The article dwells on the phenomenon of students' patriotism in their attitude to economy. It is disclosed through the idea of import substitution and the involvement of young staff in the professional sector.

Key words: youth, professional environment, human resources, import substitution, market economy, economic patriotism, manufacturing industries.

В настоящее время в условиях изменившихся рыночных отношений, нестабильности курса рубля, безработицы, сокращения кадрового состава большинства организаций и свирепствующих экономических санкций все более актуальным становится вопрос об эффективных формах замещения вакуума на рынке товаров и услуг, о возвращении рабочих мест на производство и повышении престижности рабочих профессий. В этой связи уместно также говорить и о вопросах экономической толерантности Запада по отношению к России, а также повсеместно проявляющихся на сегодняшний день формах экономического эгоизма и даже эгоцентризма. Доказательством этому могут служить слова Президента РФ В.В. Путина на 70-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН: «Еще недавно казалось, что в экономике, где действуют объективные рыночные законы, мы научимся обходиться без разделительных линий, будем действовать на основе прозрачных, совместно выработанных правил, в том числе принципов ВТО, которые подразумевают свободу торговли, инвестиций, открытую конкуренцию. Однако сегодня чуть ли не нормой стали односторонние санкции в обход Устава ООН. Они не только преследуют политические цели, но и служат способом устранения конкурентов на рынке.

Отмечу еще один симптом растущего экономического эгоизма. Ряд стран пошли по пути закрытых эксклюзивных экономических объединений, причем переговоры об их создании идут кулуарно, втайне и от собственных граждан, от собственных деловых кругов, общественности, и от других стран. Другие государства, чьи ин-

тересы могут быть затронуты, также ни о чем не информируются» [4, с. 5]. Данная речь еще раз подчеркивает отношение экономического противостояния отдельных стран по отношению к России. В этой связи возникает вполне закономерный вопрос: каким образом восстановить баланс не только экономической системы России в условиях многочисленных санкций, но и равновесие социально-политических и общественных сил, причастных к ситуации на рынке труда и распределению экономических ресурсов России.

Одним из наиболее значимых профессиональных субъектов труда всегда была и остается молодежь как наиболее прогрессивная часть общества, на которую во все времена делало ставку высшее руководство страны. В качестве доказательства приведем лишь некоторые нормативные документы, регламентирующие деятельность молодежных, в том числе студенческих организаций на рынке труда РФ, а также приоритетность идей научного и профессионально значимого характера учащейся молодежи на сегодняшний день:

– Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 9 ноября 1981 г. № 36/17 // «Каналы связи между Организацией объединенных наций и молодежью и молодежными организациями»;

– «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи»: Указ Президента РФ от 29. 02. 2008 № 283;

– «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений»: Федеральный закон № 98-ФЗ: [принят ГД ФС РФ 26.05.1995] (в ред. от 22. 08. 2004);

– «Об основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации»: Постановление ВС РФ от 03.06.1993 № 5090-1;

– «О некоторых вопросах деятельности Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации»: Постановление Правительства РФ от 10.12.2008 № 948;

– «О стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации»: Распоряжение Правительства РФ от 18.12.2006 № 1760;

– «Об утверждении Правил присуждения премий для поддержки талантливой молодежи и порядка выплаты указанных премий»: Приказ Минобрнауки РФ от 28.02.2008 № 74 (Зарегистрировано в Минюсте РФ 13.03.2008 № 11332).

Рассмотрев особенности нормативной базы в сфере молодежной политики, обратимся непосредственно к вопросу о феномене молодежи как основного кадрового ресурса промышленных отраслей в России. Для этого остановимся на ключевых определениях данного понятия, а также характеристике основных феноменологических признаков молодежи на сегодняшний день.

Согласно общепринятому определению, молодежь – это социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных теми или другими социально-психологическими свойствами, которые определяются общественным строем, закономерностями социализации и воспитания [3, с. 456]. Саймон Фрис под молодежью понимает «некий социальный конструкт, обобщенный образ для выделения

людей более или менее определенного возраста [6, с. 15].

Ориентируясь на вышеприведенные характеристики, мы, в свою очередь, понимаем под учащейся молодежью такую социокультурную группу схожих по возрастному составу людей, которые интегрированы в учебно-воспитательный процесс образовательной организации как определенная совокупность людей, объединенных общими целями и обладающих некими обобщенными социально-психологическими характеристиками, волевыми мотивами, социальными установками и направленностью.

Обратимся теперь к рассмотрению интегративных признаков молодежи как определенной социально-демографической группы. В статье, посвященной проблемам определения молодежи как специфической социальной группы, О.И. Белый так определил ключевые признаки молодежи:

- экономическая независимость;
- личная самостоятельность;
- самостоятельное распоряжение средствами (ресурсами) для осуществления намерений и реализации целей;
- создание собственного, независимого от родителей, очага [1, с. 23].

К данным характеристикам считаем целесообразным добавить также такие феноменологические признаки современной учащейся молодежи, как:

- ярко выраженная тенденция к целеполаганию;
- четкая сфокусированность личностных мотивов, связанных с данным целеполаганием;
- стремление к самообразованию;
- тенденция к независимости и самостоятельному образу жизни;

- тенденция к молодежным кооперациям по интересам и потребностям, в том числе профессионального характера;

- стремление открыто выражать свое мнение, даже оппозиционного характера;

- тенденция к накопительству, материальному обогащению, интеграции финансовых потоков в своих руках;

- желание работать не только в команде, но и на себя;

- видение цели в краткосрочной перспективе.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что преодоление экономического кризиса в современной России возможно лишь с учетом того, что работодатели – руководители крупных, прежде всего, промышленных предприятий – начнут всерьез рассматривать молодежь не просто как определенную социально-демографическую группу людей, которой можно эффективно управлять, но прежде всего как ценный и, возможно, единственный мощный кадровый ресурс на рынке современных услуг. Необходимо скорректировать ситуацию в сторону купирования массового оттока абитуриентов, особенно из небольших провинциальных городов вследствие закрытой кадровой политики промышленных предприятий, создать условия для повышения престижности рабочих профессий, вернув престиж таких специальностей, как металлург, сварщик, проектировщик, специалист по конструированию технологических машин и комплексов, слесарь-ремонтник, дозировщик и т.д. Таким образом, небольшим городам будет предоставлена уникальная возможность избежать «консервирования» глобальных промышленных объектов вследствие их нерентабельности и отсутствия

занятости на них молодежи. Все это, в свою очередь, возможно лишь при условии формирования у представителей современной молодежи экономического патриотизма в рамках импортозамещения импортных продуктов и промышленных товаров. В этой связи обозначим основные признаки данного понятия в рамках заявленной темы.

Экономический патриотизм второго типа справедливо получил определение как «ложный ответ глобализации» и проявляется в попытках возрождения более или менее скрытого протекционизма. Авторство термина «экономический патриотизм» принадлежит Б. Карейону – депутату национального собрания Франции от правящей партии Союз за народное движение (UMP), автора специальных докладов о путях повышения конкурентоспособности французских предприятий, предусматривавших в числе прочего поддержку национального капитала. Данные события относятся к 2003 г. – периоду рекордно низких за десятилетие 1997–2007 гг. темпов прироста ВВП во Франции [5, с. 55]. По мнению автора, термин этот обозначал «не идеологию, а общественную политику». В других странах ЕС это явление менее изучено, хотя и существует на практике, так как правительство каждой страны защищает отечественный бизнес от иностранного капитала. Все последние нормативные документы, регламентирующие процессы гражданско-патриотического воспитания, делают ставку на студенческую аудиторию, а это, в свою очередь, обусловлено тем, что процессы, происходящие в обществе, в том числе и негативного характера (события экстремистского толка, массовые волнения, геноцид и

т.д.), являются индикаторами российского менталитета на сегодняшний день, и воздействие на умы наиболее прогрессивной и «продвинутой» части общества может принести ощутимые результаты уже в ближайшем будущем [2, с. 2248].

Помимо необходимости междисциплинарного подхода, ключевым признаком системно-феноменологического подхода к изучению экономического патриотизма является также необходимость формирования у современной молодежи активной предпринимательской позиции, связанной с выбором продукции в пользу отечественного производителя товаров и услуг. Данный аспект изучения проблемы тоже не вызывает никаких сомнений, так как обратной стороной введенных экономических санкций и ответных мер РФ в сторону стран ЕС является подъем на новый торгово-экономический уровень отечественного сельского хозяйства, а также федеральная поддержка на сегодняшний день фермерских немногочисленных хозяйств. Третьим ключевым признаком системно-феноменологического подхода в отношении проблемы формирования экономического патриотизма является ориентация на патриотическое отношение к своей стране в целом и к отечественным производителям товаров и услуг в частности. Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что экономический патриотизм – это осознанное, основанное на личных убеждениях отношение человека к окружающей реальности, в основе которого лежит стремление к защите и продвижению экономических интересов своего социума, а также поведение личности, соответствующее этому отношению [2, с. 2249].

Обратимся к рассмотрению специфики распределения рабочих производственных мест в регионах (районах) и с учетом доли занятой в них молодежи на основании современных статистических данных.

Исторически подавляющее большинство экономически активной молодежи (80 %) вплоть до середины 80-х гг. XX в. было занято на производстве, из них 37,5 % – в промышленности. За 10 лет количество молодежи, занятой в промышленности, сократилось до 22 %. В 2010 году происходит кардинальное изменение ситуации: 67 % населения до 30 лет заняты в непроизводственной сфере и лишь 33 % молодежи трудятся на производстве. Данный факт объясняется прежде всего тем, что система ценностей российской молодежи претерпела ряд изменений, вследствие чего производственные отрасли и рабочие профессии стали непопулярны. Согласно исследованиям, проведенным Институтом социологии РАН, выпускники школ не соотносят успешную карьеру и свой будущий престижный статус с рабочими профессиями. Поэтому большая часть выпускников школ в анкетах многочисленных социологических опросов в качестве желаемых профессий указывают профессии юристов, бухгалтеров, налоговиков, менеджеров по страховому делу, которыми современный экономический рынок насыщен до предела, а уровень конкурентоспособности во всех перечисленных сферах достаточно высокий, так что зачастую выпускникам с данной квалификацией бывает проблематично устроиться на профильные предприятия вообще и построить успешную профессиональную карьеру в частности. Иная ситуация наблюдается у выпускников, получивших техниче-

скую специальность и окончивших курсы профессиональной переподготовки по экономическому профилю: человеку, знающему основы производственного процесса, проще освоить экономические специальности, которые в большей степени углубляют технические компетенции и расширяют границы приобретенного профиля.

Если проанализировать ситуацию на экономическом рынке России, то можно отследить, что во всех приоритетных отраслях промышленности РФ таких, как металлургическая, судостроительная, лесная, агропромышленная, машиностроительная, теплоэнергетическая, транспортная и других, наблюдается резкое падение производства (во многих регионах России до 40 %), неудачная конверсия, недостаток сырья, отсутствие востребованности данной промышленной сферы у потенциальных работников, высокий уровень экономической безработицы, массовое старение занятого на производстве населения и резкий отток работоспособного молодого поколения (до 45–50 %) в центральные районы России или столицы. По результатам опроса, проведенного на базе ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», большая часть студентов старших курсов называют следующие причины таких массовых профессиональных миграций:

- низкий уровень заработных плат на промышленных предприятиях города (23 %);
- закрытая кадровая политика на градопромышленных предприятия (17 %);
- низкий рейтинг в оценке престижности будущей рабочей профессии, с которой «невозможно хорошо устроиться в жизни и сделать карьеру» (45 %);

– отсутствие видение перспектив личностного и профессионального роста в родном городе (15 %).

Таким образом, проанализировав все вышеперечисленные тенденции, которыми на сегодняшний день отличается современный экономический рынок в условиях кризиса и давления экономических санкций, можно сделать следующие выводы.

1. Российский экономический рынок вследствие факторов социально-экономического и международного характера отличается на сегодняшний день нестабильностью, «старением» трудоспособного населения, абсолютной невостребованностью рабочих профессий, которые помогут поднять в недалеком будущем рейтинговые показатели России на международном экономическом рынке и, возможно, в рамках импортозамещения обеспечить нашей стране плавный выход из кризиса.

2. В большинстве городов наблюдается явление массовых профессиональных миграций потенциально талантливой и работоспособной молодежи, которая могла бы при ином раскладе обеспечить экономическую стабильность в регионах.

3. В большинстве промышленных отраслей России наблюдается также высокий уровень экономической безработицы и низкий процент работающих в данной отрасли молодых людей.

Все это свидетельствует о том, что в настоящее время студенческая молодежь действительно является важнейшим кадровым ресурсом профессиональной сферы, делая ставки на который, можно всерьез рассматривать вопрос о финансово-экономическом возрождении России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белый О.И. Определение понятия «молодежь» // Теория и практика общественного развития. 2012. № 12. С. 23-24.
2. Вербицкая Н.О., Оринина Л.В. Анализ понятия «экономический патриотизм» в современной России: системно-феноменологический подход // Фундаментальные исследования. 2014. № 11. Ч. 10. С. 2248–2252.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 2011. 756 с.
4. Полный текст выступления Президента РФ В.В. Путина на 70-ой сессии Генеральной ассамблеи ООН 28 сентября 2015 года // Деловой Петербург. № 13. 28 сентября 2015. С. 11–13.
5. Carayon B. Patriotisme economique et mondialisation // Defense Nationale. 2006. № 12. P. 61.
6. Frith S. The Sociology of Youth London. M.: Open University, Press, 1991. P. 13–16.

REFERENCES

1. Belyi O.I. Opredelenie ponyatiya «molodezh'» [The Definition of "Youth"] // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2012. no. 12. pp. 23–24.
2. Verbitskaya N.O., Orinina L.V. Analiz ponyatiya «ekonomicheskii patriotizm» v sovremennoi Rossii: sistemno-fenomenologicheskii podkhod [The Analysis of the Concept of "Economic Patriotism" in Modern Russia: Systemic-Phenomenological Approach] // Fundamental'nye issledovaniya. 2014. no. 11. Ч. 10. pp. 2248–2252.
3. Ozhegov S.I. Tolkovy slovar' russkogo yazyka [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. M., 2011. 756 p.
4. Polnyi tekst vystupleniya Prezidenta RF V.V. Putina na 70-oi sessii General'noi assamblei OON [The Full Text of the Russian President Vladimir Putin's Speech at the 70th Session of the UN General Assembly] // Delovoi Peterburg., 2015, 28 September 2015, pp. 11–13.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Оринина Лариса Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, заместитель директора по воспитательной работе Института металлургии, машиностроения и материалобработки Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И.Носова;
e-mail: orinina_larisa@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Orinina Larisa V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Deputy Director on educational work, Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov;
e-mail: orinina_larisa@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Оринина Л.В. Студенческая молодежь как основной кадровый ресурс промышленных предприятий России в условиях глобальных перемен в стране // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 67–74.

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-67-74

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

L. Orinina Student youth as essential manpower resource of industrial enterprises of russia in the context of global changes in the country // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 67–74.

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-67-74

УДК 376

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-75-81

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Серебренникова С.Ю., Соколова И.О.

Иркутский государственный университет

664003, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены результаты исследования состояния нейропсихологических компонентов письма учащихся первых – четвертых классов общеобразовательной школы, определена их взаимосвязь с различными видами ошибок в письменных работах учащихся; выделены ведущие механизмы дисграфии (вербальные и невербальные) у школьников разного года обучения; с учетом полученных данных конкретизировано содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с дисграфией; уточнены задачи работы логопеда, психолога и учителя; обозначены приоритетные направления работы. Данные рекомендации могут использоваться в практике сопровождения учащихся общеобразовательной школы.

Ключевые слова: дисграфия, нейропсихологические предпосылки письма, дисграфические и дизорфографические ошибки.

NEUROPSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF WRITING DISORDERS IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF JOUNIOR SCHOOLCHILDREN

S. Serebrennikova, I. Sokolova

Irkutsk State University

1, Karl Marx Street, Irkutsk, 664003, the Russian Federation

Abstract. The article presents the results of psycho-pedagogical study of the condition of neuropsychological components of writing of pupils from 1-4 grades of comprehensive school. Their interrelation with various types of mistakes in pupils' written works is defined. Main mechanisms of dysgraphia (verbal and nonverbal) of schoolchildren from different years of learning are singled out. Considering the obtained data the content of psycho-pedagogical support of younger students with dysgraphia is concretized. Tasks of a speech therapist's job, as well as of a psychologist and a teacher are specified. The prior areas of work are defined. These recommendations can be used in the practice of pedagogical support of younger students with dysgraphia.

Key words: dysgraphia, neuropsychological preconditions of writing, dysgraphic and dysorthographic mistakes.

Трудности обучения учащихся в начальной школе связаны, как правило, с проблемами в овладении письменной речевой деятельностью. Практика обучения младших школьников показывает, что детей, способных овладеть письмом и программой по русскому языку в объемах, предусмотренных ФГОС, становится все меньше [6; 8, с. 21]. Если возникшие трудности в письме не устраняются в начальной школе, то в дальнейшем они усугубляются и становятся причиной стойкой неуспеваемости. В логопедическом аспекте этой проблеме посвящено достаточно большое количество исследований [2; 3; 4; 5 и др.].

В работах Т.А. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, Л.С. Цветковой [1; 4; 7] указывается, что трудности и недостатки письма (дисграфии) у младших школьников могут быть связаны с нарушениями как речевой деятельности, так и невербальных форм психических процессов, поэтому только логопедическое или педагогическое сопровождение таких учащихся не исчерпывает всех проблем и, соответственно, не всегда бывает достаточно результативным. На наш взгляд, недооценка полиморфности механизмов ошибок в письме учащихся разных классов начальной школы приводит к унификации и стандартизации подходов в их коррекции. Все выше изложенное дает основание для продолжения исследований в данном направлении.

В нашей работе мы попытались оценить степень сформированности различных нейропсихологических компонентов письма учащихся начальных классов с дисграфией и их взаимосвязь с определенными видами ошибок на письме с целью конкретизации содержания психолого-педагогического

сопровождения. Исследование проводилось на базе двух общеобразовательных школ г. Иркутска в течение нескольких лет. Общая выборка включала 120 учащихся первых-четвертых классов с различными недостатками письма. Все дети на момент обследования имели логопедическое заключение «дисграфия» и были неуспевающими по русскому языку.

Для изучения нейропсихологических компонентов письма использовалась методика О.Б. Иншаковой [4], включающая три блока заданий, позволяющих оценить сформированность функционального базиса письма: программирование, регуляцию и контроль деятельности, функции приема, переработки и хранения информации, а также состояние звукопроизношения и фонематических процессов. Дополнительно осуществлялось изучение письменных работ учащихся по общепринятой в логопедии методике для выявления характера и механизма преобладающих в них ошибок. Полученные количественные данные подвергались статистической обработке (корреляционный анализ, подсчет t-критерия Стьюдента).

Сформулируем обобщенно результаты эмпирического исследования. Данные нейропсихологической диагностики подтвердили предположение о различиях в сформированности нейропсихологических предпосылок письма у учащихся разных классов, что свидетельствует о неоднородности механизмов встречающихся ошибок.

У первоклассников выявлена положительная корреляция между успешностью выполнения заданий первого блока и такими видами письма, как диктант ($r = 0,48$, $p \leq 0,05$) и списывание с

печатного текста ($r = 0,51, p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что основные трудности в письме у первоклассников обусловлены незрелостью мозговых структур, обеспечивающих программирование и контроль письменной речи. Отмечено также, что при наличии определенной готовности к письму на начало учебного года учащиеся нашей выборки (более 80 %) не смогли ее реализовать в достаточном овладении навыком письма к концу учебного года. Это может быть обусловлено несовершенством методических аспектов обучения грамоте, неготовностью учителей к сопровождению первоклассников группы риска, отсутствием должного внимания со стороны родителей, а также регулярной логопедической и психологической помощи.

У учащихся второго класса корреляционные связи отмечены между успешностью выполнения заданий блока программирования, регуляции и контроля и такими видами письма, как списывание ($r = 0,58, p \leq 0,05$) и диктант ($r = 0,57, p \leq 0,05$). Например, ошибки на уровне предложения (отсутствие границ предложения, слитное написание слов и т.д.) обусловлены несформированностью умения выделять на слух его синтаксическую структуру и осуществлять слуховой и зрительный самоконтроль при написании. Большое количество ошибок на правила обусловлено несформированностью навыка поиска и проверки орфограммы. Незрелость функций блока приема, переработки и хранения информации вызывает трудности не только при написании диктантов, но и при списывании, особенно с рукописного текста (наличие акустических и оптических замен букв в письменных работах учащихся).

У учащихся третьих и четвертых классов не выявлено однозначной взаимосвязи между состоянием конкретных нейropsychологических предпосылок и успешностью разных видов письма. В работах этих детей преобладают дизорфографические (на изученные правила) ошибки, которые вызваны пробелами в усвоении программы по русскому языку, неотработанностью навыков поиска и проверки орфограмм. Отмечено, что учащиеся третьего и четвертого класса не показали достаточного уровня развития слухоречевой памяти; с ее несформированностью мы связываем типичные дисграфические и дизорфографические ошибки. Во-первых, развитию функций слухоречевой памяти, тренировке ее объема в методике начального обучения уделяется недостаточно внимания. Во-вторых, согласно данным литературы [7], созревание структур мозга, обеспечивающих функционирование процессов слухоречевой памяти, у детей с нарушениями речи запаздывает.

Проведенная диагностика позволила выделить дефицитарные нейropsychологические компоненты, обеспечивающие разные виды письма: процессы серийной организации движений, что обуславливает трудности переключения с задания на задание и организацию учебной деятельности в целом; фонематический слух и слухоречевая память, что обуславливает наличие большого количества акустических ошибок и ошибок языкового анализа (пропуск букв, их замены и перестановки). В то же время мы отметили улучшение некоторых нейropsychологических и логопедических составляющих письма у учащихся в процессе обучения: звукопроизноше-

ния, кинестетической организации движений, зрительно-пространственного восприятия, что влечет за собой уменьшение количества сопряженных с ними дисграфических ошибок (оптических и ошибок артикуляторно-акустического характера).

Полученные результаты свидетельствуют о разнообразии дисграфических ошибок у учащихся разных классов. Как и предполагалось, соотношение основных факторов, вызывающих трудности в овладении процессом письма и нарушения письма у младших школьников, меняется в процессе обучения в начальной школе, что необходимо учитывать в содержании психолого-педагогического сопровождения учащихся. С учетом выявленных факторов, оказывающих значительное влияние на успешность овладения разными видами письменной речи, мы конкретизировали содержание психолого-педагогической коррекции.

В сопровождении учащихся *первых классов* психолог занимается формированием операционального обеспечения вербальных и невербальных психических процессов, составляющих базу для последующего овладения всеми учебными навыками. В занятия он должен включать задания на оптимизацию межполушарного взаимодействия, развитие произвольного внимания и саморегуляции деятельности, задания вербально-логического характера и упражнения для развития графо-моторных навыков. Логопед занимается совершенствованием всех компонентов устной речи, преодолением дефектов звукопроизношения и развитием фонематических процессов, включая в занятия нейропсихологиче-

ские приемы и упражнения на развитие кинестетического и кинетического праксиса, произвольной регуляции и зрительно-моторной координации. Учитель, реализуя программный материал по письму, выделяет (по рекомендации логопеда) первоклассников с недостаточным уровнем готовности к письму и учебной деятельности в целом; дифференцирует для них объем работы на уроке и требования к оценке письменных работ.

В работе с учащимися *второго класса* психолог продолжает осуществлять работу по формированию необходимых для письма нейропсихологических предпосылок: функций программирования и контроля деятельности, приема, переработки и хранения информации. Необходимо регулярно включать в занятия упражнения на развитие слухо-речевой памяти, зрительно-пространственного анализа и синтеза. Логопед делает акцент на работе по преодолению ошибок звукового состава слова, включает в занятия приемы по отработке пройденных орфограмм; уделяет достаточное внимание формированию лексико-грамматической стороны речи. Учитель при оценивании письменных работ второклассников с недостатками письма должен разграничивать и выделять ошибки логопедического характера и, опираясь на рекомендации логопеда, включать в работу на уроке с этими учащимися дополнительные дидактические материалы (схемы, памятки и др.).

В работе с учащимися *третьих – четвертых классов* психолог делает акцент на формировании саморегуляции и самоконтроля деятельности, проводит систематическую работу по развитию и тренировке слухо-рече-

вой памяти. Кроме того, в третьем и четвертом классе актуальна индивидуальная работа психолога по формированию и поддержанию мотивации к письму и урокам русского языка. Логопед на занятиях отрабатывает и закрепляет пройденные орфограммы в различных видах письменных работ, продолжая работу по развитию лексико-грамматической стороны речи. Особое внимание нужно уделять развитию связного письменного высказывания. Необходимость регулярных упражнений по развитию графо-моторных навыков обусловлена неряшливым и неразборчивым почерком у учащихся. Учитель включает в работу с учащимися тестовые задания на закрепление пройденных орфограмм, использует памятки для формирования самоконтроля в письме, закрепляет у учащихся навык своевременного обращения к этим памяткам.

Приведем примеры заданий и упражнений, которые нужно регулярно включать в работу всем специалистам сопровождения учащихся с нарушениями письма. Для развития и совершенствования зрительного и слухового внимания, регуляции и саморегуляции деятельности мы рекомендуем использовать задания с графическими схемами, сигнальными карточками, фишками и жетонами, цветовую маркировку букв, слогов и слов; очень полезны будут задания с коррективной «Корректурная проба», «Таблица Шульте», «Вставь пропущенную букву, слово, предложение». На уроках чтения с этой целью используются разные виды чтения: чтение по ролям, по цепочке, с остановками, с помехой, а также работа с деформированными текстами. Развитию и тренировке слухоречевой

памяти способствуют задания с приемами мнемотехники: «Запоминание 10 слов и чисел», «Запоминание двух фраз», «Ассоциативное запоминание слов», заучивание пословиц, поговорок, чистоговорок и считалок, графические диктанты по памяти, зарисовка услышанных слов, работа с пиктограммами. Для развития самоконтроля на письме предлагаем на уроках русского языка и логопедических занятиях использовать работу с опорными схемами и контрольными карточками с лишней информацией, приемы само- и взаимопроверки текстов, выделение орфограмм зеленой пастой, ведение учащимися индивидуальной карты самоконтроля, минутки чистописания, работу над текстами с опорой на памятку, где задан алгоритм проверки. Для развития зрительно-пространственной ориентировки рекомендуем следующие задания: опознание наложенных, перечеркнутых и контурных изображений, письмо букв и цифр в воздухе правой и левой рукой, обводки, штриховки, работу с геометрическими фигурами, закрепление и уточнение пространственных понятий в работе с фланелеграфом или магнитной доской («Движение в одном направлении», «Далеко – близко», «Высоко – низко», «Попади в ворота», «Капризный фотограф», «Веселые картинки», «Правильное и неправильное зеркало» и пр.).

Предложенный нами алгоритм совместной работы команды специалистов (психолог, логопед, учитель) будет способствовать более успешному освоению школьной программы по русскому языку и преодолению недостатков письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учеб. пособие; под общ. ред. О.Б. Иншаковой. М.; Воронеж, 2001. С. 7–20.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 2003. 330 с.
3. Нодельман В.И. Анализ механизмов трудностей развития письменной речи. Иркутск, 2006. 86 с.
4. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции : учеб. пособие / под общ. ред. О.Б. Иншаковой. М.; Воронеж, 2001. 240 с.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учеб. пособие. М., 1997. 256 с.
6. Серебrenникова С.Ю., Соколова И.О. Некоторые аспекты психолого-педагогического сопровождения младших школьников с недостатками письма в условиях инклюзивного образования // Исследование направлений развития психологии и педагогики. Уфа, 2014. С. 101–104.
7. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 1997. 256 с.
8. Шилова Е.А. Современные подходы к организации логопедической помощи в условиях модернизации образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 3. С. 17–22.

REFERENCES

1. Akhutina T.V. Trudnosti pis'ma i ikh neiropsikhologicheskaya diagnostika [Difficulties of Writing and their Neuropsychological Diagnostics] Pis'mo i chtenie: trudnosti obucheniya i korrektsiya : ucheb. posobie; pod obshch. red. O.B. Inshakovoi [Reading and Writing: Learning Difficulties and Correction : Textbook; under General Editorship of O.B. Inshakova]. M.; Voronezh, 2001. pp. 7-20
2. Kornev A.N. Narusheniya chteniya i pis'ma u detei [Children's Reading and Writing Disorders]. SPb., 2003. 330 p.
3. Nodel'man V.I. Analiz mekhanizmov trudnostei razvitiya pis'mennoi rechi [Analysis of the Mechanisms of Difficulties in Written Speech Development]. Irkutsk, 2006. 86 p.
4. Pis'mo i chtenie: trudnosti obucheniya i korrektsii : ucheb. posobie / pod obshch. red. O.B. Inshakovoi [Reading and Writing: Learning Difficulties and Correction : Textbook / under the General Editorship of O. B. Inshakova]. M.; Voronezh, 2001. 240 p.
5. Sadovnikova I.N. Narusheniya pis'mennoi rechi i ikh preodolenie u mladshikh shkol'nikov : ucheb. posobie [Primary School Children's Writing Disorders and their Overcoming: Textbook.]. M., 1997. 256 p.
6. Serebrennikova S.YU., Sokolova I.O. Nekotorye aspekty psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya mladshikh shkol'nikov s nedostatami pis'ma v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya / S.YU. Serebrennikova, I.O Sokolova [Some Aspects of Psychological and Pedagogical Support of Junior Schoolchildren with Impaired Writing in Conditions of Inclusive Education / S. Y. Serebrennikova, I. Sokolov] Issledovanie napravlenii razvitiya psikhologii i pedagogiki [A Study on the Development of Psychology and Pedagogy]. Ufa, 2014. pp. 101-104
7. Tsvetkova L.S. Neiropsikhologiya scheta, pis'ma i chteniya: narushenie i vosstanovlenie [Neuropsychology of Numeracy, Writing and Reading: Disorders and Restoration]. M., 1997. 256 p.
8. Shilova E.A. Sovremennye podkhody k organizatsii logopedicheskoi pomoshchi v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya [Modern Approaches to the Organization of Speech Therapy

in Conditions of Education Modernization] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2015. no. 3. pp. 17–22.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Серебренникова Светлана Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития Педагогического института Иркутского государственного университета;
e-mail: svetl.serebrennickova@yandex.ru

Соколова Ирина Олеговна – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития Педагогического института Иркутского государственного университета;
e-mail: sokolova_irylyhek@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Serebrennikova Svetlana Yu. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Complex Correction of Disturbances of Child Development, Irkutsk State University;
e-mail: svetl.serebrennickova@yandex.ru

Sokolova Irina O. – Master of Education, Senior Teacher of the Department of Complex Correction of Disturbances of Child Development, Irkutsk State University;
e-mail: sokolova_irylyhek@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Серебренникова С.Ю., Соколова И.О. Нейропсихологическая диагностика нарушений письма в контексте психолого-педагогического сопровождения младших школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 75–81.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-75–81

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

S. Serebrennikova, I. Sokolova Neuropsychological diagnostics of writing disorders in the context of psychological and pedagogical support of junior schoolchildren // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 75–81.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-75–81

УДК 372.88.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-82-92

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДМЕТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЮРИСТОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В МЕЖДУНАРОДНОМ ПРАВЕ

Стрекалова К.В.*Всероссийская академия внешней торговли**119285, Россия, г. Москва, ул. Пудовкина, д. 4а, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассматривается предметная иноязычная компетенция юриста-международника, которая наравне с лингвистической, дискурсивной, медиативной, информационной, социокультурной, стратегической и мотивационно-ценностной компетенциями составляет модель профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции специалиста данного профиля. Автор доказывает, что формирование данной компетенции является важной целью обучения юристов-международников, так как именно предметная иноязычная компетенция обеспечивает эффективную деловую коммуникацию между специалистами, представляющими разные правовые и языковые системы. В статье анализируется консолидирующий, междисциплинарный и интеграционный характер вышеназванной компетенции, а также подчеркивается ее определяющая роль при отборе тематики профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам бакалавров права.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетенция, предметная компетенция, профессионально-ориентированное обучение, юрист-международник.

DESCRIPTION OF THE SUBJECT-MATTER FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF INTERNATIONAL LAW STUDENTS¹

K. Strekalova*Russian Academy for Foreign Trade**4a, Pudovkin Street, Moscow, 119285, the Russian Federation*

Abstract. The article deals with the subject-matter foreign language competence of international law students, which, along with linguistic, discursive, information, mediation, sociocultural, strategic and motivational competences, constitutes the model of professionally focused foreign language communicative competence of the above-mentioned specialists. The author proves that forming the subject-matter foreign language competence in the process of teaching law students is a very important target, as it makes possible effective professional communication of lawyers representing different legal systems and speaking different native languages. The article analyzes consolidating, interdisciplinary and integrational functions of the above-mentioned competence and emphasizes its decisive role in selecting topics for professionally focused foreign language teaching of law bachelors.

Key words: competence-based approach, communicative competence, subject-matter competence, professionally focused foreign language teaching, international law student.

Профессиональная деятельность юристов, специализирующихся в области международного права, предполагает высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, представляющей собой сложное интегративное явление, сутью которого является способность личности организовывать свою речевую деятельность адекватно ситуации общения [6, с. 82].

В целях уточнения содержания обучения профессионально-ориентированным языкам в вузах неязыкового профиля современные исследователи ставят перед собой задачу определить компонентную структуру профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности для специалистов различных профилей. Изучение научно-методической литературы и практический опыт преподавания английского языка на Международно-правовом факультете Всероссийской академии внешней торговли позволили автору данной статьи предположить, что основными компонентами профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции юристов, специализирующихся в области международного права, являются: профессиональная лингвистическая, предметная, дискурсивная, медиативная, социокультурная, стратегическая и информационная компетенции, интегрированные мотивационно-ценностной компетенцией [10, с. 113–121].

Даже при наличии общего языка общения эффективная деловая коммуникация юристов, представляющих разные правовые и языковые системы, будет невозможна без единого видения профессиональной картины мира, которое основывается на специализиро-

ванных знаниях о предмете речи. Это означает, что необходимые правовые знания, умения и навыки при обучении будущих юристов должны закладываться не только в рамках специализированных дисциплин, но и на занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку.

Акцент на правовую составляющую при обучении иностранным языкам превращает иноязычную предметную компетенцию юриста-международника в ядро его профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Такого рода подход разделяется многими учеными. По мнению юриста О.А. Пугиной, преподавателю иностранного языка следует учитывать, что лингвистическая подготовка на факультетах права предусматривает не только обучение иностранному языку как предмету, но и в значительной степени является средством познания юридических категорий национальных и межнациональных правовых систем. Данный исследователь видит огромный потенциал иностранного языка для профессионально-правового обучения будущих юристов [9, с. 31].

В.Ф. Аитов также подчеркивает значение профессиональной иноязычной компетенции для профессиональной деятельности, утверждая, что восприятие и понимание информации на иностранном языке зависит не только от объема иноязычных знаний, навыков и умений участников коммуникации, но и от определенного объема фоновых знаний, свойственных той или иной специализированной сфере. Предметная иноязычная компетенция в работе данного ученого определяется в качестве «готовности и способности

к владению предметными и научными знаниями в профессиональном общении» [2, с. 91]. По мнению В.Ф. Аитова, предметная иноязычная компетенция может рассматриваться в качестве самостоятельной цели обучения профессионально-ориентированному языку в неязыковом вузе.

Важную роль предметной иноязычной компетенции при профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам отмечает и Г.А. Петрова, понимая под ней «предметно-содержательную сторону общения, отражающую знания, необходимые для адекватного решения профессиональных задач в определенной специальной области» [7, с. 32].

Трактуя предметную компетенцию как совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин говорят о «профессиональной компетенции» в тех случаях, когда изучаемый язык используется в качестве средства профессиональной деятельности [1, с. 210].

Опираясь на различные исследования¹ в области профессионально-ориентированного обучения иностранному языку будущих юристов, мы предлагаем рассматривать предметную иноязычную компетенцию юриста-международника в качестве его способности интегрировать специализированные предметные знания, умения и навыки, полученные как в ходе обучения специальным дисциплинам, так и при обучении иностранному

языку, для осуществления профессиональной деятельности на иностранном языке.

Анализ научно-методической литературы позволяет нам охарактеризовать предметную иноязычную компетенцию следующим образом:

- предметная иноязычная компетенция имеет консолидирующий характер – профессиональная предметная иноязычная компетенция углубляет специальные знания, получаемые обучающимися в ходе изучения профильных дисциплин, за счет более детального изучения концептов, которыми оперирует английский язык права;

- предметная иноязычная компетенция имеет междисциплинарный характер – профессиональная предметная иноязычная компетенция формируется в рамках специальных правовых дисциплин и дисциплины «Иностранный язык»;

- предметная иноязычная компетенция имеет интеграционный характер – профессиональная предметная иноязычная компетенция интегрирует профессиональные компетенции, определяющие предметную сторону коммуникации, и непосредственно языковые компетенции (лингвистическую, дискурсивную и медиативную), обуславливающие возможность ведения иноязычной профессиональной коммуникации;

- предметная иноязычная компетенция имеет организационно-тематический характер – профессиональная предметная иноязычная компетенция определяет тематику профессионально-ориентированного обучения.

Первые три характеристики предметной иноязычной компетенции тес-

¹ М.М. Лаврененко, 2003; Ж.В. Глотова, 2006; Н.П. Хомякова, 2008; Е.В. Александрова, 2009; А.Б. Храмцова, 2009; Л.В. Ступникова, 2010; Э.А. Утебаева, 2010; С.Д. Цыренжапова, 2011

но взаимосвязаны, что позволяет рассмотреть их в комплексе.

Вопрос формирования предметной иноязычной компетенции будущих юристов, изучающих английский язык, неразрывно связан с концептуальными знаниями о юридических системах, функционирование которых обеспечивает английский язык права. На занятиях по иностранному языку такие знания формируются, в первую очередь, путем изучения системы юридических концептов, лежащих в основе процесса восприятия и интерпретации правовой информации носителями языка [11, с. 70].

В данной статье под понятием «концепт» понимается «национально-маркированный образ профессиональной культуры, имеющий языковое выражение в виде слова, словосочетания, предложения, и передающий лингвокультурологическое содержание, которое является существенным для понимания национальных особенностей носителя языка» [1, с. 210].

Концепты правовых систем, использующих русский и английский язык, во многом не совпадают. Формирование предметной иноязычной компетенции будущих юристов-международников должно основываться на способности понимать, структурировать, анализировать, интерпретировать и грамотно использовать профессиональные иноязычные концепты, свойственные англоязычным системам права. Наличие такого рода умений и навыков рассматривается исследователями как одно из условий реализации компетентностного подхода к становлению вторичной языковой личности юриста [12, с. 55].

Студентам, изучающим английский язык права, следует помнить, что поч-

ти треть населения мира проживает в государствах англосаксонской правовой системы, которая включает в себя Великобританию, США, Северную Ирландию, отдельные провинции Канады, Австралию, Новую Зеландию, Индию, Гонконг и другие бывшие колонии Британской империи. Правовые системы этих стран основаны на так называемом «общем праве», которое коренным образом отличается от континентальной (романо-германской) правовой системы, получившей развитие в материковой части Европы и, частично, в Российской Федерации. Именно эти концептуальные различия и их дискурсивное воплощение создают значительные сложности для изучения юридического английского языка представителями других правовых систем. Кратко остановимся на самых принципиальных из них.

1. В отличие от стран континентальной Европы, римское право не оказало заметного влияния на развитие системы общего права.

2. Англосаксонское право носит прецедентный характер, что нашло свое отражение в доктрине судебного прецедента – “*stare decisis*” (‘стоять на решенном’). Прецедентная система в значительной степени заменяет кодексы.

3. Англосаксонское право состоит из двух исторически отдельно развивавшихся отраслей: “*common law*” (‘общее право’) и “*equity law*” (‘право справедливости’), которые впоследствии слились воедино. Такого рода деление не существует в романо-германской правовой системе.

4. В англосаксонском праве правотворческой функцией наделены как парламент, так и суды, в то время как в континентальном праве право-

творческой функцией обладает только парламент.

5. В системе источников англосаксонского права ведущая роль принадлежит прецеденту, в то время как в континентальном праве основным источником права является закон. Другими источниками общего права, помимо прецедента и статута, являются делегированное законодательство и обычай.

6. Законодательство стран общего права не имеет нормативных актов, действие которых распространялось бы на широкую сферу правоотношений или на всю правовую систему. В этой связи в системе общего права отсутствует кодификация в области гражданского права. Романо-германское право, по сравнению с англосаксонским правом, является более кодифицированным.

7. В романо-германском праве просматривается большая приверженность доктринальному восприятию правовой материи по сравнению с общим правом.

8. Английская правовая система не признает деление на частное и публичное право [5].

Столь значительные различия между двумя правовыми системами объясняют тот факт, что многие правовые концепты, существующие в общем праве, не имеют аналогов в континентальном праве и, следовательно, не представлены в национальных языках стран романо-германской системы.

Классическим примером, иллюстрирующим вышесказанное, является англоязычный концепт *“trust”* (*‘доверительная собственность’*), который часто передается внешне схожим концептом российского права

«доверительное управление имуществом». С юридической точки зрения такая параллель не является корректной, так как институт доверительной собственности по общему праву отсутствует в российской правовой системе. При *«доверительном управлении»* управляющий использует чужое имущество, не становясь его собственником, в отличие от *“trustee”* – *‘доверительного собственника’* по общему праву, который выступает субъектом права собственности.

Концепт *“novation”* в англосаксонском договорном праве означает *‘перемену лиц по обязательству/договору’*, в то время как внешне схожий концепт *«новация»* в российском праве определяется как *‘замена первоначального обязательства в договоре’*. Студенты должны быть готовы к тому, что такого рода разница может не быть зафиксирована в переводных юридических словарях, а на лекциях по дисциплине *«Гражданское и торговое право зарубежных стран»*, где студенты изучают правовые системы иностранных государств, большой объем материала не всегда дает возможность преподавателю уделить достаточное время объяснению данной разницы. Концептуальная разница между *“novation”* и *«новацией»* обсуждается с бакалаврами права Международно-правового факультета ВАВТ на занятиях по английскому языку при прохождении темы *“Law of Contracts”*.

В качестве еще одного показательного примера можно использовать концепт *“consideration”* (*‘встречное удовлетворение’*). *«Встречное удовлетворение»* является необходимым элементом всех договоров в общем праве. В российском праве использует-

ся внешне схожее понятие – «*встречное представление*». Несмотря на их схожесть, последствия присутствия “*consideration*” и «*встречного представления*» в конкретных правоотношениях существенно разнятся. В отличие от англосаксонского “*consideration*”, институт «*встречного представления*» по российскому гражданскому праву не обуславливает использования тех или иных способов защиты гражданских прав субъекта обязательственных отношений [3, с. 290].

Консолидирующий характер предметной иноязычной компетенции проявляется в возможности углубленного изучения концептуальных различий в правовых системах на основе использования аутентичных иноязычных правовых источников на занятиях по иностранному языку. Данный фактор является немаловажным, так как в связи с отсутствием значительного количества профессионально-значимого правового материала, переведенного на русский язык, отдельные профессиональные умения и навыки могут формироваться исключительно на занятиях по иностранному языку. К такого рода навыкам и умениям относится работа с прецедентными судебными решениями, которые, являясь основными источниками общего права, не имеют перевода на русский язык.

Приведенные примеры подтверждают не только консолидирующую, но также междисциплинарную и интеграционную характеристики предметной иноязычной компетенции, демонстрируя, что профессиональные знания, получаемые из аутентичных источников на занятиях по иностранному языку специальности, расширяют и дополняют профильные знания, кото-

рые студенты юридического профиля приобретают при изучении таких дисциплин, как: гражданское и торговое право зарубежных стран, унификация права международных контрактов, международное частное право.

В России наблюдается возросший интерес к данным отраслям права, который профессор М.М. Богуславский объясняет следующими факторами: выход российских организаций и предприятий на международный рынок, необходимость создания стабильного правового климата для иностранных инвестиций, увеличение числа контактов российских граждан с иностранными гражданами [4, с. 21–23]. Такого рода деятельность практически всегда требует юридического сопровождения на английском языке, которое обеспечивают юристы, соответствующим образом подготовленные как в профессиональном, так и в иноязычном плане.

При построении учебной программы по профессионально-ориентированному обучению иностранному языку бакалавров права следует также учитывать, что юридический английский язык играет ведущую роль в наднациональной правовой системе – международном публичном праве, предметными концептами которой также необходимо овладеть юристу-международнику. Основной задачей публичного права является регулирование отношений, субъектами которых выступают государства или международные организации. В этой сфере английский язык, “*lingua franca*” современности, является абсолютным лидером, так как обслуживает межгосударственные отношения и является одним из официальных языков Организации Объединенных Наций – самой влия-

тельной международной организации современности. Английский язык выступает и в качестве одного из официальных языков Европейского Союза, крупнейшего в мире надгосударственного образования, имеющего собственные механизмы правотворчества и правового регулирования. Работа таких принципиально важных мировых структур, как Всемирная торговая организация, Международный валютный фонд и Международный суд, также ведется на английском языке, что порождает специализированные англоязычные правовые концепты, связанные с обеспечением их деятельности.

Международное публичное право, по мнению профессора В.М. Шумилова, находится в постоянном развитии, стремительно расширяя предмет своего регулирования и оказывая все большее влияние на внутренние правовые режимы [13, с. 453]. В связи с этим растет значение как юридического английского языка, обеспечивающего функционирование этой отрасли права, так и потребность в специалистах, им владеющих.

Особую значимость имеет и организационно-тематический характер предметной иноязычной компетенции. Для бакалавров права Международно-правового факультета Всероссийской академии внешней торговли обязательными для изучения темами являются:

1. Сфера международного публичного права:

- источники международного публичного права;
- право международных договоров;
- государство как субъект международного права;

- права, обязанности и признание государств;
- внесудебные способы разрешения споров;
- международный публичный арбитраж;
- морское право;
- права человека.

2. Сфера международного частного права:

- договорное право;
- корпоративное право;
- правовое регулирование договора купли-продажи;
- правовое регулирование ответственности производителя за качество продукции [8].

Следуя принципу междисциплинарности обучения, перечень изучаемых тем и порядок их прохождения должен быть согласован с профилирующими правовыми кафедрами. Разнообразие тем в курсе обучения английскому юридическому языку значительно расширяет профессиональный кругозор будущих юристов и способствует становлению предметной иноязычной компетенции.

Конкретизация тематики поставила перед преподавателями кафедры английского языка Международно-правового факультета ВАВТ вопрос обеспечения профессионально-ориентированного этапа обучения учебно-методической литературой с учетом необходимости последовательного формирования всех компонентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, включая предметную иноязычную компетенцию. Актуальность такого рода работы была вызвана и тем фактором, что пособия по юридическому английскому языку, изданные для широкой номенклату-

ры юристов, в своем большинстве не учитывают специализацию внутри юридической отрасли¹. Анализ пособий вышеуказанных авторов показал, что они основываются на темах общего юридического характера, самыми распространенными из которых являются следующие: «Что такое право?», «Закон», «Виды права», «Судебные системы Англии и США», «Правонарушения», «Преступления», «Юридические специальности» и т.д. Данная тематика, при всей ее важности для начального этапа профессионально-ориентированного обучения, не способствует формированию предметной иноязычной компетенции студентов старших курсов, изучающих международное право.

В своем диссертационном исследовании Л.А. Сисоева отмечает еще один недостаток определенной части издаваемых в Российской Федерации учебников иностранных языков для студентов юридических специальностей – многие из них построены по чисто лингвистическому принципу и не учитывают социокультурные различия, существующие в различных правовых системах [12, с. 7].

В этом плане задача обеспечения профессионально-ориентированного этапа учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» учебно-

методической литературой на Международно-правовом факультете ВВАТта была успешно решена. В частности, автором данной статьи было разработано пособие *“Law of Contracts”*, целью которого является формирования всех профессионально-значимых иноязычных компетенций юриста-международника, включающих также и предметную иноязычную компетенцию. Данное пособие было успешно апробировано в ходе опытного обучения и включено в список учебных пособий, рекомендованных для обязательного изучения в бакалавриате ВВАТта.

В заключение данной статьи следует отметить, что переход российского высшего образования на новые Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, в основе которых лежит компетентностный подход, среди прочих задач предусматривает и совершенствование профессионально-ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов. Важной составляющей данного процесса является разработка технологии формирования предметной иноязычной компетенции, обеспечивающей возможность профессионального общения между юристами на международном уровне на основе общности знаний о правовой картине мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 408 с.
2. Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетенции студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : дисс. ... докт. пед. наук. СПб., 2006. 362 с.
3. Белых В.С. Особенности порядка заключения договора по праву Англии и России // Развитие основных идей Гражданского кодекса России в современном законодатель-

¹ Ж.Г. Аванесян, 2001; В.В. Алимов, 2004; И.П. Агабекян, 2005; Ю.Л. Гуманова, 2004; С.Д. Комаровская, 1999; А.В. Николаева и Т.М. Разуваева, 2001

- стве и судебной практике : Сборник статей, посвященный 70-летию С.А. Хохлова / С.С. Алексеев, В.С. Белых, В.В. Витрянский и др.; под редакцией С.С. Алексеева. М., 2011. С. 273–298.
4. Богуславский М.М. Международное частное право : учебник. 6-е изд., перераб. и доп. М., 2011. 703 с.
 5. Гражданское и торговое право зарубежных государств : учебник : в 2-х томах. Т. 1 / Г.Н. Буднева, Е.А. Васильев, А.В. Грибанов, В.В. Зайцева, и др.; Отв. ред.: Е.А. Васильев, А.С. Комаров. 4-е изд., перераб. и доп. М., 2006. 560 с.
 6. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.
 7. Петрова Г.А. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов : дисс. ... канд. пед. наук. Томск, 2009. 261 с.
 8. Программа по дисциплине «Английский язык» для студентов очной формы обучения по направлению «030900.62 Юриспруденция», квалификация (степень) – бакалавр юриспруденции Международно-правового факультета БАВТ. М., 2011. 26 с.
 9. Пугина О.А. Проблемы правового обучения в юридических вузах средствами иностранного языка : дисс. ... канд. юр. наук. Тамбов, 2002. 156 с.
 10. Стрекалова К.В. Структура и содержание модели иноязычной компетенции юристов, специализирующихся в международном праве // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 3. С. 113–121.
 11. Ступникова Л.В. Обучение профессионально ориентированному дискурсу в правовой сфере в условиях межкультурного взаимодействия : дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010. 291 с.
 12. Сысоева Л.А. Обучение студентов-юристов интерпретации англоязычных правовых концептов : дисс. ... канд. пед. наук. М., 2009. 234 с.
 13. Шумилов В.М. Международное право : учебник. М., 2012. 488 с.

REFERENCES

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [A New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Training)]. M., 2009. 408 p.
2. Aitov V.F. Problemno-proektnyi podkhod k formirovaniyu inoyazychnoi professional'noi kompetentsii studentov (na primere neyazykovykh fakul'tetov pedagogicheskikh vuzov) : diss. ... dokt. ped. nauk [Problem-Project Approach to Formation of Foreign Language Professional Competence of Students (on the example of Non-Linguistic Faculties of Pedagogical higher Education Institutions) : Diss. ... Doctor. Ped. Sciences]. SPb., 2006. 362 p.
3. Belykh V.S. Osobennosti poryadka zaklyucheniya dogovora po pravu Anglii i Rossii [Features of Concluding a Treaty according to the Law of England and Russia] Razvitie osnovnykh idei Grazhdanskogo kodeksa Rossii v sovremennom zakonodatel'stve i sudebnoi praktike : Sbornik statei, posvyashchennyi 70-letiyu S.A. Khokhlova / S.S. Alekseev, V.S. Belykh, V.V. Vitryanskii i dr.; pod redaktsiei S.S. Alekseeva [The Development of the Main Ideas of the Civil Code of Russia in Modern Legislation and Judicial Practice : Collection of Papers Dedicated to 70th Anniversary of S.A. Khokhlov / S.S. Alekseev, V. S. Belykh, V.V. Vitryansky, etc.; ed. by S.S. Alekseyeva]. M., 2011. pp. 273-298
4. Boguslavskii M.M. Mezhdunarodnoe chastnoe pravo : uchebnik. 6-e izd., pererab. i dop [International Private Law: Textbook. 6th Ed., Rev. and Supplemented]. M., 2011. 703 p.
5. Grazhdanskoe i torgovoe pravo zarubezhnykh gosudarstv : uchebnik : v 2-kh tomakh. T. 1 /

- G.N. Budneva, E.A. Vasil'ev, A.V. Griбанov, V.V. Zaitseva, i dr.; Otv. red.: E.A. Vasil'ev, A.S. Komarov. 4-e izd., pererab. i dop [Civil and trade law of foreign countries : textbook : in 2 volumes. Vol. 1 / G. N. Budneva, E. A. Vasiliev, A. V. Griбанov, V. V. Zaitsev, and others; Resp. edited by: E. A. Vasiliev, A. S. Komarov. 4-e Izd., Rev. and supplementary]. M., 2006. 560 p.
6. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya : uchebnik dlya vuzov. 2-e izd., dop., ispr. i pererab. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem [Pedagogical Psychology: Textbook for Universities. 2nd ed., Supplemented, Corr. and Rev. Theory and Practice of Designing Pedagogical Systems]. M., 1999. 272 p.
 7. Petrova G.A. Formirovanie inoyazychnoi professional'no-kommunikativnoi kompetentsii studentov : diss. ... kand. ped. nauk [Formation of Foreign Language Professionally-Communicative Competence of Students : Diss. ... Candidate Ped. Sciences]. Tomsk, 2009. 261 p.
 8. Programma po distsipline «Angliiskii yazyk» dlya studentov ochnoi formy obucheniya po napravleniyu «0309000.62 YUrisprudentsiya», kvalifikatsiya (stepen') bakalavr yurisprudentsii Mezhdunarodno-pravovogo fakul'teta VAVT. [The Programme on "the English Language" Discipline for Students of Basic Form of Training in "0309000.62 Jurisprudence", qualification (degree) bachelor of Law, International Law Faculty, VAVT.]. M, 2011. 26 p.
 9. Pugina O.A. Problemy pravovogo obucheniya v yuridicheskikh vuzakh sredstvami inostrannogo yazyka : diss. ... kand. yur. nauk [Problems of Legal Education at Law Universities by Means of a Foreign Language : Thesis. ... Candidate of Law]. Tambov, 2002. 156 p.
 10. Strekalova K.V. Struktura i sodержanie modeli inoyazychnoi kompetentsii yuristov, spetsializiruyushchikhsya v mezhdunarodnom prave [The Structure and Content of a Foreign Language Competence Model of Lawyers Specializing in International Law] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2015. no. 3. pp. 113-121.
 11. Stupnikova L.V. Obuchenie professional'no orientirovannomu diskursu v pravovoi sfere v usloviyakh mezhkul'turnogo vzaimodeistviya : diss. ... kand. ped. nauk [Teaching Professionally Oriented Discourse in Legal Sphere in the Conditions of Intercultural Interactions : Diss. ... Candidate. Ped. Sciences]. M., 2010. 291 p.
 12. Sysoeva L.A. Obuchenie studentov-yuristov interpretatsii angloyazychnykh pravovykh kontseptov : diss. ... kand. ped. nauk [Teaching Law Students to Interpret English Legal Concepts : Diss. ... Candidate. Ped. Sciences]. M., 2009. 234 p.
 13. Shumilov V.M. Mezhdunarodnoe pravo : uchebnik [International Law : Textbook]. M., 2012. 488 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Стрекалова Ксения Валерьевна – доцент кафедры английского языка Всероссийской академии внешней торговли;
e-mail: kstreralova@vavt.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Strekalova Ksenia V. – Associate Professor of the Department of the English Language, Russian Academy for Foreign Trade;
e-mail: kstreralova@vavt.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Стрекалова К.В. Характеристика предметной иноязычной компетенции юристов, специализирующихся в международном праве // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 82–92.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-82-92

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

K. Strekalova Description of the subject-matter foreign language competence of international law students // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 82–92.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-82-92

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-93-101

ВОПРОСЫ ОТБОРА И ПРЕЗЕНТАЦИИ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

Халилова О.Дж.

Бакинский славянский университет

Азербайджан, Баку, ул. Сулеймана Рустама, 25

Аннотация. Обучение студентов видам и формам речевого общения на русском языке в профессиональной сфере осуществляется на материале текстов профилирующих специальных дисциплин. В целях обучения студентов медицинских факультетов учебно-профессиональному общению на русском языке необходимо подбирать тексты профессиональной направленности, ориентируясь на характеристики текста как единицы коммуникации и компонента содержания профессионального обучения, на многоплановое представление речевого продукта в единстве его смысла и содержания.

Ключевые слова: отбор и презентация текстов, медицинский текст, русский язык как иностранная сфера общения, коммуникация.

QUESTIONS FOR SELECTION AND PRESENTATION MEDICAL TEXTS FOR TRAINING PURPOSES

O. Khalilova

Baku Slavic University

25, Suleiman Rustam Street, Baku, Azerbaijan

Abstract. Teaching students the types and forms of speech in Russian in the professional field is carried out on the basis of texts for special disciplines. To teach medical students to communicate in Russian on professional issues it is necessary to select professionally-oriented texts. While selecting them it is important to focus on text characteristics as a unit of communication and communication component of vocational training content. Besides, the multidisciplinary representation of the speech product in its meaning and content unity should be considered.

Key words: selection and presentation of texts, medical text, Russian as a foreign communication sphere, communication

Успех подготовки высококвалифицированных специалистов медицинского профиля в вузе во многом зависит от овладения ими, наряду с родным языком, и русским языком как средством учебно-познавательной деятельности. В этой связи обучение русскому языку как иностранному (РКИ) все в большей мере приобретает практическую направленность: в нем одно из ведущих мест занимает учебно-профессиональная (медицинская) сфера общения.

Сложилась такая практика, что обучение студентов видам и формам речевого общения в профессиональной сфере осуществляется на материале текстов профилирующих специальных дисциплин.

Специфика текста как сложного, многомерного образования, формирующегося взаимодействием нескольких сторон, обуславливает разнообразие подходов к решению рассматриваемой проблемы. Изучение речевых продуктов в логико-смысловом аспекте привело к признанию того, что коммуникативная направленность, являющаяся основным признаком текста как целостной единицы общения и основного компонента содержания обучения, проявляется в различных типах речи. Основы функционально-коммуникативного описания текста были заложены К.М. Абдуллаевым [1] и Е.И. Мотиной [7]. Их идеи нашли теоретическую интерпретацию и экспериментальное подтверждение в исследованиях многих авторов [2; 3; 4; 5; 6]. Несмотря на то, что способ изложения давно признается важным признаком, на котором основывается разграничение типов речи, тем не менее до сих пор не существует однозначной трактовки данного понятия, нет и единства в определении количественного состава обнаруживаемых в текстовом материале способов передачи содержащейся в нем информации. Один из вариантов типологии научных текстов был предложен авторами учебного пособия по русскому языку для студентов лечебно-профилактического факультета [9]. В основе разработанной концепции лежит положение о том, что «структура текста регулируется его смыслом» [1], а организующим

началом содержательного плана речевого произведения является его тема, под которой понимается «определенный участок внелингвистической действительности, служащий предметом коммуникации» [1, с. 56]. Принимая тему за основную единицу смыслового плана текста, О.Д. Митрофанова отмечает две ее значимые стороны: 1) внешнюю, представляющую наименование объекта рассмотрения; 2) внутреннюю, под которой понимается комплекс смысловых элементов, раскрывающих содержание определенной темы [6, с. 93]. Единство темы некоторого множества текстов обуславливает относительную однотипность их смысловой организации, а также некоторое однообразие формально-грамматического плана данных речевых произведений, так как «грамматическая организация текста обычно законам его мыслительной организации» [4, с. 84]. Таким образом, типичность отражаемой в текстах ситуации обуславливает возможность сведения вариативных реализаций какой-либо темы к некоторому инварианту, отражающему основное содержание данных текстовых произведений.

Базируясь на подобном представлении понятия «текст», авторы учебного пособия разработали новую лингводидактическую типологию научных текстов, в основе которой лежат семантические признаки имен существительных, называющих вынесенную в заголовок тему речевого произведения. В результате анализа было установлено, что рассматриваемые имена существительные могут иметь следующие значения: 1) предметное (*клетка, минерал, атом, микроб* и др.); 2) процессуальное: а) природный

процесс (*испарение, ассимиляция, вос-
паление* и др.); б) процесс «производ-
ственный» (*спайка, укол, бурение, про-
мывка* и др.); в) процесс исторический
(*эволюция органического мира, разви-
тие отечественной медицины* и др.); г)
процесс познавательный (*откры-
тие лекарства, экспериментальное из-
учение эмбрионального развития* и т.д.);
3) свойство (*влажность, изменчивость,
чувствительность* и др.); 4) лицо (уче-
ный, исследователь, хирург и др.);

5) отношения (*связь, зависимость,
обусловленность* и др.).

Данная классификация послужила
основанием для выделения следующих
типов научных текстов: тексты о пред-
метах («Лекарство», «Почки», «Хро-
мосомы», «Клеточное ядро»), тексты о
природных процессах («Фотосинтез»,
«Пищеварение», «Сон», «Смерть»),
тексты «о производственных» процес-
сах («Лечение», «Спайка», «Перелив
крови», «Промывка кишок»); тексты о
свойствах («Окисленность элементов»,
«Раздражимость», «Свертываемость
крови», «Понятие о влажности возду-
ха»), тексты о познавательной деятель-
ности человека («Методы изучения на-
следственности человека», «Изучение
обмена веществ методом меченых ато-
мов», «Открытие нейтрона»), тексты о
связях и отношениях («Влияние раз-
личных факторов на скорость хими-
ческой реакции», «Связь между свой-
ствами лекарств и методом лечения
больного», «Зависимость сопротивле-
ния организма от среды»).

Появление рассматриваемого учеб-
ника явилось важным шагом в на-
правлении перестройки обучения
студентов-иностранцев учебно-про-
фессиональному (медицинскому) об-
ществу. В результате анализа тексто-

го материала медико-биологического
профиля были выявлены следующие
новые типы текстов: 1) тексты об орга-
низмах [8]; 2) тексты о патологическом
состоянии лица [5]; 3) тексты о прак-
тической деятельности лица [6; 7].

В дидактических целях важно не
только определить типы текстов, ак-
туальные для определенной области
знаний, но и получить четкие типи-
зированные схемы развертывания
содержания каждой темы. Логико-
смысловая структура текста может
рассматриваться как вариант реали-
зации семантического поля той или
иной метатемы [3]. Основные черты
структуры семантического поля мета-
темы сводятся к следующему.

1. Семантическое пространство
метатемы представляет собой сово-
купность смысловых элементов, свя-
занных между собой структурными
отношениями.

2. В структуре поля различаются
микрополя – мини-смысловые элемен-
ты, обладающие определенной само-
стоятельностью в плане содержания и
в плане выражения.

3. Семантическое пространство
метатемы может быть представлено
макроструктурой, формируемой набо-
ром микрополей, с помощью которых
раскрывается содержание метатемы.

4. В составе поля метатемы вы-
деляются инвариантные и вариатив-
ные части. Инвариантную смысловую
структуру формируют микрополя, от-
ражающие ее основное содержание и
находящие выражение в любом тексте
на данную тему. Вариативные реализа-
ции смысловой структуры метатемы
включают, кроме инвариантных ми-
крополей, некоторые из вариативных
элементов содержания, обнаружива-

емых в семантическом поле макро-структуры, но не являющихся инвариантными.

5. Семантические поля разных метатем могут частично накладываться друг на друга, образуя зоны перехода [3, с. 24–27].

На кафедре иностранных языков Азербайджанского медицинского университета нами был проведен анализ содержательной структуры специальных текстов, предназначенных для обучения студентов медицинских специальностей учебно-профессиональному общению. Результаты этой работы отражены в диссертационной работе. Ниже представлены схемы развертывания предметной информации в профессионально ориентированных текстах.

I. Предметы: 1) общее понятие о предмете; 2) классификация предметов; 3) строение предмета; 4) состав предмета; 5) цвет предмета; 6) форма предмета; 7) параметрические признаки предмета; 8) процессуальные признаки предмета; 9) функция предмета; 10) назначение предмета; 11) местоположение предмета.

II. Лекарства: 1) идентификация; 2) классификация лекарств; 3) сфера распространения лекарства; 4) действие лекарства; 5) морфологические особенности лекарства; 6) параметрические признаки лекарства; 7) форма лекарства; развитие (жизненный цикл); 8) патогенное назначение лекарства.

III. Природные процессы: 1) общее понятие о процессе; 2) классификация процессов; 3) стадийность процесса: а) наличие стадий; б) последовательность фаз; в) продолжительность стадии; г) механизм процесса (возникновение, появление носителя процесса;

исчезновение, гибель, угасание объекта; изменение формы, размера, массы, цвета, структуры, агрегатного состояния носителя процесса, взаимодействия объектов); 4) обусловленность процесса; 5) качественно-обстоятельная характеристика процесса; 6) изменение отдельных параметров протекания процесса; 7) явления, сопровождающие процесс; 8) оценка процесса.

IV. Производственная деятельность человека: 1) общая характеристика действия; 2) последовательность операций, из которых складывается действие; 3) инструкция по осуществлению действия.

V. Свойства: 1) общее понятие о свойстве; 2) носитель свойства; 3) проявление свойства; 4) приобретение/утрата свойства; 5) обусловленность свойства; 6) параметры свойства; 7) изменение свойства; 8) измерение свойства; использование, применение свойства.

VI. Познавательная деятельность человека: 1) биографические данные о лице, занимающемся познавательной деятельностью; 2) этапы познавательной деятельности: а) наблюдение, эксперимент; б) промежуточные результаты наблюдения, эксперименты; в) выдвижение гипотезы; г) подтверждение/опровержение гипотезы; д) результат познавательной деятельности (сущность результата; оценка результата познавательной деятельности человека); 3) методы исследования: а) сущность метода; б) назначение метода; в) область применения метода; г) значение метода.

VII. Патологическое состояние лица: 1) общая характеристика патологического состояния лица; 2) этиология, патогенез патологическо-

го состояния; 3) основные проявления патологического состояния лица (клиническая картина); 4) динамика, механизмы развития патологического состояния лица; 5) перспективы развития патологического состояния (возможные осложнения, исход); 6) способы нормализации патологического состояния лица [8, с. 225–226].

Как известно, структуру текста формирует не только логико-предметный план. Смысл и содержание как мыслительные образования в процессе построения текста материализуются в виде линейной последовательности системно организованных языковых единиц. При этом предметно-логические отношения подчиняются авторской целеустановке, обуславливающей определенный выбор вербально-композиционного способа передачи информации в тексте. Формальным выражением логико-смысловой структуры текста служит его композиция. Последняя формирует элементы содержания, которые отбираются автором и выстраиваются в определенной последовательности в соответствии с законами логики и конкретной целевой направленностью речевого произведения. Поскольку в композиции непосредственно объединяются, сочетаются, фокусируются содержательные и формальные элементы текста, то тексты, в которых смысл и содержание одной и той же темы разворачиваются разными способами, могут иметь существенные различия в плане выражения (коммуникативные регистры речи, представляющие логику – смысловую организацию текстовых единиц в пределах микрополей, формирующих общую семантическую структуру текста; актуальная

рематическая доминанта, отражающая тип функциональной направленности предложений в рамках микротекстов; формально-грамматическое устройство предложений с определенным типовым значением; средства, обеспечивающие связность текста).

В качестве примера рассмотрим вербально-композиционные способы передачи информации о классификации процессов. Суть содержания текстов, объединенных в рамках данной метатемы, сводится к распределению процессов какого-либо рода на взаимосвязанные классы согласно наиболее существенным признакам, свойственным процессам данного рода. Содержание рассматриваемых текстов может разворачиваться по следующей схеме: сначала сообщается о признаке классификации, затем перечисляются выделяемые подклассы процессов, после чего вводятся общие понятия о каждом подклассе. Последняя информация может быть конкретизирована, детализирована привлечением каких-либо иллюстративных материалов, подтверждающих истинность утверждения-тезиса. Например:

Печень является самым крупным органом. Печень трудится гораздо больше, чем любой другой орган. Как пищеварительная железа печень образует желчь, которая поступает в кишечник, способствуя пищеварению. В печени образуется ряд белков – альбумин, глобулин, протромбин. Здесь происходит превращение глюкозы в гликоген. Печень участвует в процессах кроветворения и обмена веществ, а также является депо крови. Она очищает кровь от вредных продуктов.

Печень располагается в области правого подреберья и в надчревной об-

ласти. Она имеет форму клина с двумя поверхностями: диафрагмальной и висцеральной.

Печень соприкасается со многими органами: с сердцем, позвоночником, почками, надпочечником, правым изгибом ободочной кишки, желудком и пищеводом.

Печень покрыта брюшиной практически со всех сторон, за исключением заднего края и поперечной борозды. В местах перехода брюшины с печени на внутренние органы образуются связки, которые способствуют удержанию печени в определенном положении.

По своему строению печень – это сложно разветвленная трубчатая железа, выводными протоками которой являются железные протоки. Снаружи печень покрыта серозной оболочкой. В печени человека насчитывается около 500 000 долек. Каждая долька образована из соединяющихся друг с другом печеночных пластинок. Печеночная пластинка состоит из расположенных рядом двух рядов печеночных клеток. Внутренние поверхности печеночных клеток образуют стенку желчного протока, являющегося началом желчевыводящих путей.

Печеночные клетки вырабатывают в сутки до 1 литра желчи, поступающей в кишечник. Желчь образуется непрерывно, а ее поступление в кишку связано с приемом пищи. Резервуаром, в котором накапливается желчь, является желчный пузырь.

В приведенном выше тексте употребляются предложения с типовыми значениями: 1) «Классификация и ее основание» (предложения, в которых в роли предиката выступают глаголы образовать, образоваться, располагаться, накапли-

ваться, вырабатывать, являться, соприкасаться и др.), 2) «Объект и его описание» (предложения с глаголами различать(ся), выделять(ся), делить(ся), подразделять(ся) и др.) Общие понятия о выделяемых типах процесса передаются в предложениях терминологической и условной классификации. В рамках микротекста доминирует содержательный тип связности предложений, эксплицируемый разными видами повторов. Логически выделенными оказываются слова-термины и блоки, передающие дифференциальные признаки выделяемых типов процессов. Иллюстративные части объединяются с квалификативными предложениями с помощью слов так, например.

Информация о классификации процессов может разворачиваться и другим способом: сначала раскрываются дифференциальные признаки существующих типов процесса, а затем вводятся их наименования. В рассматриваемых текстах не употребляются терминологические квалификативные предложения. В них блоки, передающие дифференцирующие признаки процессов, связаны разделительными отношениями. Связность предложений в рамках данных текстов носит преимущественно логический характер. Ее эксплицируют предложно-падежные сочетания типа *в силу этого*, *на основании этого*, *в зависимости от этого* и др. Например:

Тропизмы отличаются четкой направленностью в сторону раздражителя или от него. В силу этого различаются тропизмы положительные или отрицательные. Например, соцветие подсолнечника всегда поворачивается к солнцу (положительный тропизм).

Третий тип вариативной реализации рассматриваемой метатемы представляют тексты, имеющие следующую логико-композиционную организацию: в них сначала дается общее понятие о процессе, затем вводятся общие понятия о его типах. Основу данных текстов формируют преимущественно терминологические предложения, характеризующиеся параллелизмом построения. Например:

Совокупность реакций расщепления называют энергетическим обменом, или диссимиляцией.

Если распад веществ идет с выделением энергии в кислородной среде и конечными продуктами являются углекислый газ, вода и энергия, то такой процесс называют дыханием.

Если распад веществ идет в среде без кислорода и конечными продуктами являются или молочная кислота, или спирт, или уксус, углекислый газ и небольшое количество энергии, то такой процесс называют брожением, или анаэробным дыханием.

Семантическими характеристиками не исчерпываются параметры, на основании которых может осуществляться отбор научных текстов в целях обучения студентов-иностранцев учебно-профессиональному общению. Систематизация научных текстов может также осуществляться с учетом доминирующей функциональной направленности речевого произведения как реализация коммуникативного намерения автора. Целевая установка профессионально ориентированных текстов жанра учебника – познавательная, потому эти речевые произведения правомерно отнести к высказываниям сообщающего строя. Малоинформативность такой клас-

сификации в прикладном отношении побудила Д.И. Изаренкова [3] к разграничению монологических высказываний сообщающего типа по их частным функциональным характеристикам на четыре подкласса: 1) информативно-констатирующие, в которых сообщаются научные факты в форме, не требующей разъяснения; 2) информативно-эксplikативные, для которых характерно наличие конкретизации, разъяснений научной информации; 3) информативно-аргументативные, в которых истинность научных сведений доказывается посредством или операций логического вывода, или примерами, практикой; 4) информативно-директивные, в которых содержатся предписания, определяющие последовательность совершения действий над объектом, приводящих к конкретной цели.

В качестве примера рассмотрим способы оформления микротекстов, актуализирующих значение «Общее понятие о процессе». Мы вслед за В.Б. Куриленко и др. считаем, что такая информация может передаваться в микротекстах трех типов: информативно-констатирующих, информативно-эксplikативных и информативно-аргументативных. Информативно-констатирующие микротексты, объединенные в содержательных границах рассматриваемой микротемы, оформляются в информативно-описательном регистре речи с помощью предложений общей, терминологической и условной квалификации. Информативно-эксplikативные микротексты представляют собой развернутое определение. Они могут начинаться с эксplikативной части, за которой следует определение нового научного понятия, представленное в виде дефиниции. Объ-

единение экспликативного блока и определения в единое целое осуществляется с помощью средств содержательной связи, в роли которых выступают преимущественно слова-дескрипторы, обобщающие, конденсирующие содержание первой части. Информативно аргументативные микротексты, актуализирующие рассматриваемую микротему, оформляются средствами информативно-логического регистра речи. В их структуре выделяются следующие части: тезис, доказательство, вывод.

Итак, нами рассмотрены некоторые дидактически адекватные параметры

специального текста, которые позволяют систематизировать профессионально ориентированный текстовый материал. Из сказанного следует, что при отборе и презентации медицинских текстов в целях обучения студентов-иностранцев учебно-профессиональному общению необходимо ориентироваться на характеристики текста как единицы коммуникации и компонента содержания профессионального обучения, на многоплановое представление речевого продукта в единстве его смысла и содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев К.М. Проблемы синтаксиса простого предложения в азербайджанском языке. Баку, 1983. 156 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М., 2005. 336 с.
3. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Русский язык за рубежом. 1995. № 2–3. С. 89–94.
4. Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи. М., 1982. 240 с.
5. Куриленко В.Б., Макарова М.А., Смолдырева Т.А. Обучение студентов-медиков общению в научно-профессиональной сфере («Патологическое состояние человека») // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Русский язык нефилологам. 2001. № 1. С. 70–79.
6. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1985. 270 с.
7. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М., 1983. 250 с.
8. Титова Л.А. Принципы отбора и систематизации научных текстов в целях обучения иностранных студентов учебно-профессиональному общению // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. 2002. С. 222–230.
9. Халилова Т.А. и др. Занимательный русский язык : учеб. пособие по русскому языку для студентов лечебно-профилактического факультета. Баку, 2007. 344 с.

REFERENCES

1. Abdullaev K.M. Problemy sintaksisa prostogo predlozheniya v azerbaijzhanskom yazyke [Problems of Simple Sentence Syntax in the Azerbaijani Language]. Baku, 1983. 156 p.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika [Theory of Teaching Foreign Languages: Linguodidactics and Methodology]. M., 2005. 336 p.
3. Izarenkov D.I. Lingvometodicheskaya interpretatsiya uchebnogo teksta [Lingvo-Methodical Interpretation of a Text for Studying] // Russkii yazyk za rubezhom. 1995. no. 2–3. pp. 89–94.

4. Kozhin A.N., Krylova O.A., Odintsov V.V. Funktsional'nye tipy russkoi rechi [Functional Types of Russian Speech]. M., 1982. 240 p.
5. Kurilenko V.B., Makarova M.A., Smoldyreva T.A. Obuchenie studentov-medikov obshcheniyu v nauchno-professional'noi sfere («Patologicheskoe sostoyanie cheloveka») [Training Medical Students to Communicate in Scientific and Professional Field ("Pathological State of a Person")] // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya : Russkii yazyk nefilologam. 2001. no. 1. pp. 70–79.
6. Mitrofanova O.D. Nauchnyi stil' rechi: problemy obucheniya [Scientific Style of Speech: Problems of Teaching]. M., 1985. 270 p.
7. Motina E.I. Yazyk i spetsial'nost': lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku studentov-nefilologov [Language and Specialty: Linguistic Teaching Foundations for Teaching Russian Students of Non-Philological Faculties]. M., 1983. 250 p.
8. Titova L.A. Printsipy otbora i sistematizatsii nauchnykh tekstov v tselyakh obucheniya inostrannykh studentov uchebno-professional'nomu obshcheniyu [The Principles of Selection and Systematizing Scientific Texts for Teaching Foreign Students Educational-Professional Communication] Traditsii i novatsii v professional'noi deyatel'nosti prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo [Traditions and Innovations in Professional Activities of a Teacher of Russian as a Foreign Language]. 2002. pp. 222–230
9. Khalilova T.A. i dr. Zanimatel'nyi russkii yazyk : ucheb. posobie po russkomu yazyku dlya studentov lechebno-profilakticheskogo fakul'teta [Entertaining Russian: Textbook of Russian for Students of Medioprophyllactic Faculty]. Baku, 2007. 344 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Халилова Офелия Джалал гызы – докторант кафедры русского языка и методики его преподавания Бакинского славянского университета;
e-mail: renatagiyeva@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Khalilova Ofeliya Jalal – doctoral of the Department of the Russian Language and Methods of its Teaching, Baku Slavic University;
e-mail: renatagiyeva@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Халилова О.Дж. Вопросы отбора и презентации медицинских текстов в учебных целях // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 93-101.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-93-101

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

O. Khalilova Problems of selecting and presenting medical texts for training purposes // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 93-101.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-93-101

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.3-053.6; 37.04

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-102-112

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Антропова Е.А.

*Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена выявлению особенностей профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения. Организация профессионального самоопределения обучающихся в профильных классах обеспечивает целостность педагогического процесса, позволяет в единстве осуществлять обучение, развитие и воспитание обучающихся, помогает создать положительную мотивацию для дальнейшего выбора профессии и самообразования, а также выявить профессиональные способности обучающихся. Цель статьи – описание результатов исследования взаимосвязи между направлением профильного класса, профессиональной ориентацией старшеклассников, мотивами выбора профессии и направленностью личности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профильное обучение, методики исследования, результаты исследования, типы личности, мотивация выбора профессии, особенности профессионального самоопределения.

REVEALING SENIOR SENIOR SCHOOLCHILDREN'S PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE CONDITIONS OF PROFILE TRAINING

E. Antropova

*Moscow State Regional University
10 A, Radio Street, Moscow, 105005, the Russian Federation*

Abstract. The article focuses on the peculiarities of senior schoolchildren's professional self-determination in the conditions of profile training. The organization of senior schoolchildren's professional self-determination in specialized classes ensures the integrity of the pedagogical

process. Besides, it allows to unify students' training, development and education. Moreover, it helps to create a positive motivation for further vocational choice and self-education. It also facilitates revealing schoolchildren's professional abilities. The purpose of the article is to describe the results of the research disclosing the relationship between the profile class speciality and senior schoolchildren's professional orientation, as well as between the motives for vocational choice and a person's orientation.

Key words: professional self-determination, profile training, research methods, research results, types of personality, motivation for vocational choice, peculiarities of professional self-determination.

Каждый год сотни тысяч юношей и девушек, завершивших школьное обучение, начинают искать применение своим силам и способностям «во взрослой жизни». При этом, как свидетельствует статистика, большая часть молодых людей сталкивается с серьезными проблемами, связанными с выбором профессии, профиля дальнейшего образования, последующим трудоустройством и т.д. Причины состоят не только в «закрытости» рынка труда для молодых и неопытных, но и в том, что подавляющая часть старшеклассников имеет весьма приблизительные представления о современном рынке труда, существующих профессиях. Они оказываются не в состоянии соотнести предъявляемые той или иной сферой профессиональной деятельности требования со своей индивидуальностью.

Формирование инициативной, творческой, профессионально мобильной, функционально грамотной личности начинается в школе. Именно в школе формируются интересы и склонности обучающегося, определяется путь продолжения образования. Осознанно выбранный профессиональный путь в старших классах является важным условием самореализации в будущем.

Исследованию проблемы формирования профессионального само-

определения старших школьников в отечественной науке всегда уделялось большое внимание. Исследователи рассматривают формирование профессионального самоопределения личности не как единичный акт выбора, а как длительный процесс развития в рамках будущей профессиональной деятельности (А.Г. Асмолов [1], Н.Э. Касаткина [3], Е.А. Климов [4] и др.).

Психологический аспект профессионального самоопределения нашел отражение в работах Е.А. Климова [4], Н.С. Пряжникова [7] и др.

Вопрос влияния возрастных особенностей школьников на их социальное и профессиональное самоопределение освещен в работах Л.И. Божович [2], И.С. Кона [5] и др.

За последние годы взгляд на профессиональное самоопределение школьников несколько изменился, и изменения эти связаны, в первую очередь, с тем, что концепция модернизации российского образования предполагает введение предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников на старшей ступени общего образования. Переход к профильной школе делает формирование профессионального самоопределения старших школьников многоэтапным: выбор профиля обучения, проверка

правильности выбора профиля обучения и как результат – выбор профессии. Введение профильного обучения, способствуя установлению доступа к полноценному образованию разным категориям школьников в соответствии с их способностями и потребностями, оказывает положительное влияние на ориентацию учащихся в сфере будущей профессиональной деятельности и на их профессиональное самоопределение.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что проблема профессионального самоопределения у школьников является одной из наиболее важных проблем на сегодняшний день.

Цель и задачи исследования

Понимая актуальность исследования особенностей профессионального самоопределения, мы определили цель исследования – изучить особенности профессионального самоопределения старших школьников в профильных классах.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между направлением профильного класса, профессиональной ориентацией старшеклассников, мотивами выбора профессии и направленностью личности.

Задачи исследования:

1. Подобрать адекватный предмету исследования методический блок и исследовательские процедуры.
2. Выявить намерения школьников профильных классов на дальнейшую профессиональную деятельность при использовании анкеты выпускника.
3. Изучить преобладающий тип личностной направленности старших школьников в профильных классах,

мотивы выбора школьниками профильных классов профессии, личностную направленность учащихся профильных классов.

4. Выявить особенности профессиональных предпочтений школьников профильных классов.

Эмпирическая база исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе основной общеобразовательной школы № 8 города Раменское Московской области. В исследовании приняли участие 45 школьников в возрасте 17–18 лет, 22 мальчика и 23 девочки. Школа № 8 города Раменское М.О. является основной общеобразовательной школой и проводит обучение до 11-го класса. Начиная с 10-го класса учащиеся могут выбрать одно из двух направлений: 1) экономическое, 2) гуманитарное. Таким образом, в школе существует два профиля обучения.

Для выполнения поставленных задач мы использовали дисперсионный анализ, корреляционный анализ по Пирсону и анализ результатов по t-критерию Стьюдента.

В нашем исследовании были использованы различные методики.

Использованные методики

1. *«Анкета Выпускника»*. Автор: *Павлова Т.Л.* [6, с. 24]. «Анкета выпускника» состоит из 9 вопросов, в которых содержатся от 2 до 7 подпунктов, отражающих увлечения старшеклассников, интерес к разного рода профессиям, представления о перспективах дальнейшего развития профессиональных навыков, место и значение профессии в жизни человека, а также кто должен помогать

подростающему поколению в профессиональном самоопределении. Дает представление о планах выпускников общеобразовательной школы, позволяет выяснить профессиональные намерения учащихся (собираются они учиться или работать, какую специальность выбрали, почему отдали ей предпочтение), определить какие виды труда и профессий популярны среди учащихся, а какие нет.

Для проведения анкетирования изготавливаются бланки для ответов, на которых отмечаются необходимые сведения об испытуемом (ФИО, дата рождения, место учебы, дата обследования), состоит анкета из 9 опросов, отводится место для записи оценки и выводов по результатам исследования. Исследование может проводиться как индивидуально, так и с целым классом или группой школьников.

Результаты анкетирования

В ходе нашего исследования мы поставили перед собой задачу выявить намерения школьников на дальнейшую профессиональную деятельность. Для решения этой задачи было проведено анкетирование учащихся.

В процессе проведения анализа анкет в связи с низкой репрезентативностью был выключен вопрос № 5, но тем не менее ответы школьников на этот вопрос дали нам представление о семьях испытуемых, 40 % из них проживают в неполных семьях и их воспитывает один из родителей. Основной особенностью воспитания детей в неполной семье является то, что на детей нет времени, и они предоставлены сами себе.

На вопрос анкеты «Ваша успеваемость за прошедшую часть учебного года» 90 % опрошенных учащихся показали реальные данные, что подтвердил анализ классных журналов.

Далее приведем результаты ответов подростков на остальные вопросы анкеты.

При ответе на вопрос «Чем учащиеся занимаются в свободное от учебы время?» мы получили следующие варианты ответов:

Активно участвую в школьных мероприятиях (членство в клубах) – 8 %.

Активно занимаюсь спортом, посещаю спортивные секции – 18 %.

Коллекционирую (марки, монеты и т.д.) – 4 %.

Увлекаюсь моделированием и конструированием техники – 6 %.

Увлекаюсь рисованием, живописью, фотографией – 2 %.

Компьютерные игры, новые программы, интернет – 22 %.

Гуляю с друзьями – 28 %.

Большую часть времени сижу перед телевизором – 12 %.

В результате анализа полученных, в ходе эксперимента данных, нами было выявлено, что основным занятием во внеурочное время: у 28 % старшеклассников является прогулка с друзьями; 22 % учащихся в свое свободное время предпочитают заниматься на компьютере (играть, осваивать новые программы и общаться в «глобальной всемирной сети – Интернет»); 18 % школьников посвящают спортивные секции или тренажерный зал. Следующим по популярности были ответы – «предпочитаю провести свободное время за просмотром телевизионных программ и фильмов» – 12 %, и «участвую в школьных мероприятиях» – 8 %. Среди опрошенных 6 % школьников написали, что увлекаются моделированием и конструированием техники, 4 % – увлекаются коллекционированием, и лишь 2 % – увлекаются рисованием, живописью, фотографией.

Учитывая, что основное место в жизни старшеклассников занимает межличностное общение со сверстниками и представителями противоположного пола, освоение новых норм поведения и отношений с людьми, стремление завоевать признание, расположение и уважение сверстников, поиск друга и «своей компании», а также формирование проявлений чувства любви, появление сексуального желания, не удивительно, что общение и прогулки с друзьями пользуются популярностью у такого большого числа выпускников.

Такое распределение, по нашему мнению, объясняется тем, что материальный и воспитательный фонд проживающих в городе семей позволяют обеспечить детей возможностью всестороннего развития.

На следующий вопрос анкеты «Что Вы предполагаете делать после окончания школы (учиться, работать, совмещать работу с учебой)?» ответы выпускников распределились следующим образом. Из 45 опрошенных 79% учащихся планируют продолжать учебу в вузах, а остальные 21% намереваются совмещать работу и учебу.

Мы объяснили это тем, что в большинстве случаев старше школьники по мере интеллектуального развития все больше интересуются условиями реальности жизни, они относятся к выбору дальнейшей учебы избирательно, но не всегда соотносят свои мечты с практической деятельностью, и до конца еще не уверены в своих способностях. Большинство ребят хотят получить высшее образование, что бы в дальнейшем улучшить свое материальное положение и быть независимым от родителей.

Следующий вопрос анкеты предлагал учащимся написать профессию, которую они хотели бы приобрести в результате обучения.

В классе с экономическим профилем обучения из 23 учащихся: 29 % выбрали профессию менеджера, 45 % – банковское дело, 16 % – бухгалтер и 10 % – товаровед, продавец.

В гуманитарном классе из 22 учащихся: 26 % – выбрали профессию журналиста, 19 % – научный работник в области истории, 10 % – преподаватель в школе, 9 % – юрист, 4 % – нотариус, 32 % – выбрали профессию адвоката.

В основе идеи профильной подготовки учащихся общеобразовательной школы лежит тот факт, что немалая часть старших школьников уже определилась с выбором профессии. В современном варианте главные задачи профильной подготовки (включая и курсы по выбору) связывают с профориентацией, с тем, чтобы способствовать самоопределению учащегося, чтобы решить, прежде всего, профориентационную задачу. Таким образом, логика здесь такая: сначала учащийся должен сориентироваться в профилях дальнейшего обучения в школе, затем к моменту окончания в школе он не только должен выбрать конкретную профессию и профессиональное учебное заведение, но и получить определенную подготовку для дальнейшего профессионального образования.

Анализируя ответы учащихся на вопрос «Профессия, которую вы хотите приобрести?», мы увидели, что большая часть старшеклассников сделала целенаправленный выбор профиля обучения в старших классах общеобразовательной школы.

На вопрос анкеты «Чем привлекает Вас эта профессия?» школьникам предлагалось несколько вариантов ответа, и на него ученики экономического класса ответили так: «Материальный аспект» – 28 %, «Содержание труда» – 18 %, «Общение с людьми» – 22 %, «Профессиональный рост» – 15 %, «Творческий характер труда» – 14 % и некоторые ученики предложили свой вариант ответа «Иду по стопам родителей» – 3 %.

Ученики гуманитарного класса ответили на этот вопрос следующим образом: «Творческий характер труда» – 19 %, «Общение с людьми» – 29 %, «Профессиональный рост» – 12 %, «Материальный аспект» – 24 %, «Содержание труда» – 16 %.

Таким образом, мы видим что «Материальный аспект» и «Общение с людьми» являются равноценными для школьников при выборе профессии [8].

На следующий вопрос анкеты «Когда возник интерес к этой профессии?» результаты оказались такими: у большинства учащихся интерес, к выбранной ими профессиональной деятельности, возник два года назад, когда они выбирали профиль класса обучения, так ответили 74 % учащихся. 11 % учеников ответили, что определенная профессия заинтересовала их год назад. 3 % учеников определились с выбором профессии только полгода назад и 12 % учеников знали, кем они хотят стать уже довольно давно – 5 лет назад.

Следующий вопрос, который был предложен ученикам, звучал так: «Кто побудил интерес к профессии?». Ответы распределились следующим образом: 68 % школьников сообщили, что интерес к выбранной профессии появился благодаря родителям, 18 % учащихся сами определились с выбором

заинтересовавшей их деятельности, у 9 % учащихся выбор был сделан под влиянием сверстников, и 5 % учащихся ответили, что на их выбор повлиял пример родителей.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод: в большинстве случаев на профессиональное самоопределение школьников в профильных классах влияют родители, и их помощь оказывает огромное влияние на мировоззрение школьников.

На следующий вопрос анкеты «Что вы намерены делать, если не удастся приобрести выбранную профессию?» ученикам было предложено несколько вариантов ответов. 76 % школьников ответили, что в этом случае они поступят в другое учебное заведение и попытаются приобрести профессию там, 19 % намерены пойти работать. И только 5 % опрошенных сообщили, что не знают, что будут делать, в случае если выбранную профессию не удастся приобрести.

На предложенный ученикам следующий вопрос «Какая, по вашему мнению, помощь необходима учащимся при выборе профессии?» школьники ответили следующим образом: 59 % опрошенных уверены, что оказать помощь учащимся могут родители. По мнению 21 % учеников, при выборе профессии необходима помощь учителей. 11 % школьников считают, что при выборе профессии помощь могут оказать специалисты, работающие в этой области. И лишь 9 % опрошенных думают, что помочь при выборе профессии могут психологи.

Проведенное нами исследование показало, что большая часть учащихся профильных классов (79 %) планируют продолжить свое обучение в высших учебных заведениях, получить высшее образование, чтобы в даль-

нейшем улучшить свое материальное положение и быть независимыми от родителей. Остальные старшеклассники (21 %) намереваются совмещать работу и учебу.

В классе с экономическим профилем обучения 45 % старшеклассников отдают предпочтение профессии программиста, в гуманитарном классе 32 % старшеклассников – профессии журналист.

Огромное влияние на профессиональное самоопределение школьников оказывают родители – 68 % опрошенных. При этом 59 % старшеклассников признали, что нуждаются в помощи родителей при выборе будущей профессии, 21 % – нуждается в помощи учителей и 9 % – нуждаются в помощи психолога.

2. Методика профессиональных предпочтений Дж. Голланда [10, с. 151]. Теоретической основой опросника профессиональных предпочтений служит теория профессионального выбора, разработанная американским профессором Дж. Голландом. Ее суть в том, что успех в профессиональной деятельности зависит от соответствия типа личности и типа профессиональной среды. Поведение человека определяется не только его личностными особенностями, но и окружением, в котором он проявляет свою активность. Люди стремятся найти профессиональную среду, свойственную своему типу, которая позволила бы им полнее раскрыть свои способности, выразить ценностные ориентации. Таких типов, согласно Голланду, шесть: реалистический или практический, интеллектуальный; социальный; конвенциональный или стандартный; предприимчивый; артистический. Опрос-

ник позволяет соотнести склонности, способности, интеллект с различными профессиями.

Учащимся предлагается 42 пары профессий, причем из каждой пары учащийся обязан выбрать одну: наиболее желательную или наименее «противную» [9].

Одним из достоинств методики является чрезвычайная простота обработки, что позволяет немедленно продолжить разговор с учащимся о его профессиональных целях и предпочтениях уже с позиции получившихся результатов.

Цель методики – изучение преобладающего типа личностной направленности в профессиональной деятельности.

Для проведения методики заготавливаются бланки для ответов, на котором отмечаются необходимые сведения об испытуемом (ФИО, дата рождения, место учебы, дата проведения опросника), отводится место для записи оценки и выводов по результатам исследования. Исследование может проводиться как индивидуально, так и с целым классом или группой учащихся.

Обсуждение результатов исследования преобладающего типа личностной направленности: автор Дж. Голланд

В ходе исследования была поставлена задача – выявить преобладающий тип личностной направленности старших школьников в профильных классах: реалистический тип, интеллектуальный, артистический, социальный, конвенциональный или предприимчивый (таблица 1, рисунок 1).

Для решения этой задачи мы провели анкетирование учащихся по методике профессиональных предпочтений Дж. Голланда.

В результате анализа исследования нами было выявлено, что в классе с экономическим профилем обучения у 39 % старшеклассников преобладает социальный тип личностной направленности. Люди данного типа, как правило, гуманны, чувствительны, активны, ориентированы на социальные нормы. Способны к сопереживанию, умению понять эмоциональное состояние другого человека. Обладают хорошими вербальными способностями, готовы входить в контакт с людьми (нуждаются в большом количестве

контактов). Математические способности у такого типа людей развиты слабо.

Второй тип личностной направленности, преобладающий в экономическом классе – предприимчивый (35% учащихся). Люди данного типа находчивы, практичны, быстро ориентируются в сложной обстановке, склонны к самостоятельному принятию решений, социальной активности, лидерству, имеют тягу к приключениям. Обладают достаточно развитыми коммуникативными способностями. Для таких людей предпочтительной является деятельность, позволяющая проявлять энергию, организаторские способности.

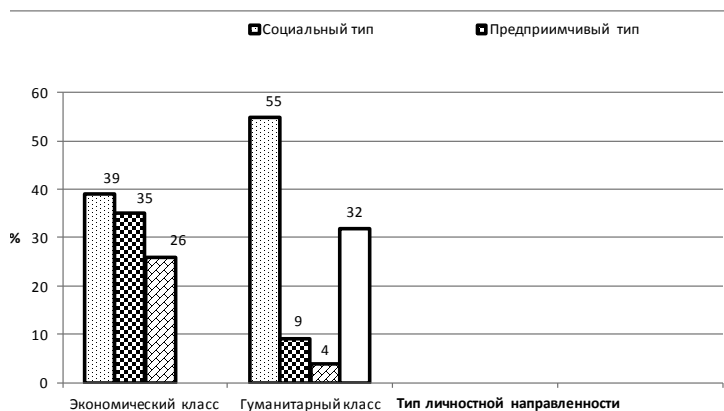
Таблица 1

Результаты определения типа личностной направленности в профильных классах (данные приведены в %)

Класс	Тип личностной направленности			
	социальный	предприимчивый	конвенционный	интеллектуальный
Экономический	39	35	26	–
Гуманитарный	55	9	4	32

Рисунок 1

Результаты определения типа личностной направленности в профильных классах



На третьем месте в экономическом классе находятся ребята с конвенциональным типом личности – 26 %. Люди этого типа практичны, конкретны, не любят отступать от задуманного, обладают хорошей энергией и так же, как и социальный тип личности, ориентированы на социальные нормы. Этот тип личности отдает предпочтение четко определенной деятельности. Коммуникативные и организаторские способности развиты слабо, но обладают достаточно высокими исполнительскими качествами.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что большей части учащихся экономического класса 39 % и 35 % присущи сферы деятельности, связанные с общением и контактом с людьми, а также с руководством и управлением.

Рассмотрим ситуацию в гуманитарном классе.

В этом классе большая часть учащихся относятся к социальному типу личности – 55 %, что характеризует ориентацию, главным образом на взаимодействие с другими людьми. На втором месте в этом классе находится интеллектуальный тип личности – 32 %. Люди этого типа отличаются аналитичностью, рационализмом, независимостью, не склонны ориентироваться на социальные нормы. Обладают достаточно развитыми математическими способностями, склонны к решению логических, абстрактных задач. Межличностные отношения в структуре деятельности играют незначительную роль.

На третьем и четвертом местах находятся предприимчивый и конвенциональный тип личности, 9 % и 4 % соответственно.

Таким образом, мы видим, что в гуманитарном классе преобладают социальный – 55 % тип личности и интеллектуальный – 32 %. Ребята гуманитарного класса не только ориентированы на взаимодействие с другими людьми, но и на научно-исследовательскую деятельность.

По результатам исследования, можно сказать, что большей части учащихся экономического класса 39 % и 35 % присущи сферы деятельности, связанные с общением и контактом с людьми, а также с руководством и управлением. В этом классе преобладают социальный и предприимчивый типы личностной направленности, к которым относятся такие профессии, как товаровед, директор, руководитель, управленец.

Обобщая результаты, мы можем сказать, что в гуманитарном классе преобладают социальный – 55 % тип личности и интеллектуальный – 32 %. Ребята гуманитарного класса не только ориентированы на взаимодействие с другими людьми, но и на научно-исследовательскую деятельность (философ, программист, учитель, врач и другие). Методика позволила нам соотнести склонности, способности и интеллект учащихся старших профильных классов с различными профессиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1999. 768 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. Изд. 2-е, стереотип. / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1997. 352 с.
3. Касаткина Н.Э. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования : дисс. ...докт. пед. наук. М., 1995. 351 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2004. 304 с.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980. 192 с.
6. Павлова Т.Л. Профориентация старшеклассников: Диагностика и развитие профессиональной зрелости. М., 2006. 128 с.
7. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие. М., 2008. 320 с.
8. Пряжников Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8-11 классы). М., 2006. 288 с.
9. Тесты для выбирающих профессию / сост. А.М. Кухарчук, В.В. Лях, С.Г. Макарова. Мн., 2005. 288 с.
10. Тесты по профориентации для учащихся / сост. А.А. Аркадьев. Мн., 2008. 272 с.

REFERENCES

1. Asmolov A.G. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov [Cultural-Historical Psychology and Designing of Worlds]. M., 1999. 768 p.
2. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti. Izbrannye psikhologicheskie trudy. Izd. 2-e, stereotip. [Problems of Identity Formation. Selected Psychological Works. 2nd Ed. Stereotyped]. M.; Voronezh, 1997. 352 p.
3. Kasatkina N.E. Teoriya i praktika formirovaniya professional'nogo samoopredeleniya molodezhi v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya : diss. ...dokt. ped. nauk [Theory and Practice of Forming Young People's Professional Self-Determination in the Conditions of Continuous Education : Diss. ...Doctor. Ped. Sciences]. M., 1995. 351 p.
4. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of Professional Self-Determination]. M., 2004. 304 p.
5. Kon I.S. Psikhologiya starsheklassnika [Psychology of high school]. M., 1980. 192 p.
6. Pavlova T.L. Proforientatsiya starsheklassnikov: Diagnostika i razvitie professional'noi zrelosti [University Students Vocational Guidance: Diagnostics and Professional Maturity Development]. M., 2006. 128 p.
7. Pryazhnikov N.S. Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika : ucheb. posobie [Professional Identity: Theory and Practice : Manual]. M., 2008. 320 p.
8. Pryazhnikov N.S. Proforientatsiya v shkole i kolledzhe: igrы, uprazhneniya, oprosniki (8-11 klassy) [Vocational Guidance in School and College: Games, Exercises, Questionnaires (8-11 grades)]. M., 2006. 288 p.
9. Testy dlya vybirayushchikh professiyu / sost. A.M. Kukharchuk, V.V. Lyakh, S.G. Makarova [Tests for Choosing a Profession / ed. A. M. Kukharchuk, V. V. Lyakh, S. G. Makarova]. Mn, 2005. 288 p.
10. Testy po proforientatsii dlya uchashchikhsya / sost. A.A. Arkad'ev [Tests for Students' Vocational Guidance / ed. A. A. Arkad]. Mn, 2008. 272 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Антропова Елена Анатольевна – аспирант, ассистент кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета;

e-mail: e.a.antropova85@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Antropova Elena A. – post-graduate student, lecturer of the Department of Theory and Methods of Professional Education, Moscow State Regional University,

e-mail: e.a.antropova85@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Антропова Е.А. Выявление особенностей профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 102–112.

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-102-112

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

E. Antropova Revealing senior senior schoolchildren's professional self-determination in the conditions of profile training // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 102–112.

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-102-112

УДК 378.147

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-113-119

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОФИЦЕРА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК

Дмитриев С.Э., Плотникова Е.Г.

*Пермский военный институт внутренних войск МВД России
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, Российская Федерация*

Аннотация. В представленной статье рассматриваются особенности и содержание военно-профессиональной подготовки офицеров внутренних войск в рамках единой педагогической концепции, основанной на представлении коммуникативной компетентности будущих участников служебно-боевой деятельности как базы и средства формирования их профессиональных компетенций. Раскрыто содержание коммуникативной компетентности, определены ее основные компоненты, намечены пути, педагогические условия и средства формирования. Показано, что коммуникативная компетентность – это ключевой показатель профессиональной компетентности военных специалистов, следовательно, ее формирование является одной из основных задач высшего военного профессионального образования.

Ключевые слова: военно-профессиональная подготовка, компетентностный подход, коммуникативная компетентность

COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MILITARY VOCATIONAL TRAINING OF INTERNAL TROOPS OFFICER

S. Dmitriev, E. Plotnikova

*Perm Military Institute of Internal Troops of the MIA of Russia
1, Gremyachy Log Street, Perm, 614112, the Russian Federation*

Abstract. The article considers specific features and content of military vocational training of internal troop's officers through the unified pedagogical concept. The concept mentioned understands future officers' communicative competence as a base and means of formation of their professional competences. The content of communicative competence is defined, as well as its main components. Pedagogical conditions, ways and means of its formation are outlined. It is shown that the communicative competence is a key indicator of military experts' professional competence. Therefore, its formation is one of the main objectives of the higher military professional education.

Key words: military vocational training, competence approach, communicative competence

Внутренние войска Министерства внутренних дел Российской Федерации (ВВ МВД РФ) призваны решать важнейшую государственную задачу по обе-

спечению безопасности личности каждого гражданина и общества в целом. Для эффективного решения данной задачи в военных образовательных учреждениях ВВ МВД должна осуществляться подготовка высокообразованного, теоретически и практически грамотного офицерского состава, способного осознать социальную значимость своей будущей профессии; работать в коллективе, в кооперации с вышестоящим руководством и подчиненными; принимать организационно-управленческие решения в ситуациях риска и нести за них ответственность; предупреждать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации в ходе своей профессиональной деятельности; оперативно реагировать на быстро меняющиеся социально-экономические условия жизни, а также работать на опережение, учитывая и уже существующие, и только возникающие социокультурные явления.

Учебный процесс в военных образовательных учреждениях высшего профессионального образования ВВ МВД России регламентируется основными образовательными программами, которые представляют собой систему документов, разработанных на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по соответствующим специальностям (направлениям) подготовки и квалификационных требований к уровню военно-профессиональной (специальной) подготовки выпускников. Таким образом, в военном вузе осуществляется подготовка по двум специальностям одновременно: гражданской стандартизированной и военной нестандартизированной.

Военно-профессиональная подготовка представляет собой, с одной стороны, совокупность специальных знаний, навыков и умений, качеств офицера, служебного опыта и норм профессионального поведения, обеспечивающих возможность успешного выполнения обязанностей военной службы по определенной профессии и должности, с другой стороны, совокупность соответствующих знаний, интегрированных умений, навыков и переход обучаемых из учебной к учебно-профессиональной и профессиональной деятельности по должностному предназначению [1].

Качество образования, получаемого в военных вузах ВВ МВД, определяется степенью его соответствия государственной политике в области внутренней безопасности, современному уровню развития военной науки и техники, а также потребностям государства и общества в целом, поэтому исследования различных аспектов проблемы совершенствования процесса профессиональной подготовки в военном вузе всегда являются актуальными.

Среди возможных направлений совершенствования процесса подготовки военнослужащих ВВ МВД РФ наиболее перспективным, на наш взгляд, является рассмотрение процесса образования в военном вузе в рамках единой педагогической концепции, основанной на представлении коммуникативной компетентности будущих участников служебно-боевой деятельности как базы и средства формирования их профессиональных компетенций.

Анализ многочисленных исследований компетентностного подхода [2 – 6], лежащего в основе современной

российской системы образования, позволяет определить «коммуникативную компетентность» как базовое дидактическое понятие, выводящее на профессиональный уровень общие педагогические категории.

В общепедагогическом смысле компетентность – это уровень владения субъектом соответствующей компетенцией, характеризующий личностные качества человека. Компетенция в данной области человеческой деятельности – это вид деятельности, необходимый для успешного выполнения задач. Компетенция является идеальным отвлеченным нормативом, знаковой моделью, которая сама по себе не реализована в действительности, а достижение ее является свидетельством правильно выбранного пути развития личности, оптимального определения средств и методов, с помощью которых этот идеал достигается. Достижение нормы подтверждает правильность решения поставленной перед субъектом проблемы. Несоответствие норме свидетельствует об ошибочности выбранного пути ее достижения.

Итак, компетенции – это нормативное требование к готовности обучающегося осуществлять мотивированную деятельность в соответствии с решаемыми образовательными задачами. Компетенция структурирует все образовательные области и учебные предметы, объединяет их в систему. Качественное освоение компетенции предполагает наличие такого социального опыта, который, во-первых, способен производить новые авторские интерпретации уже имеющихся сведений, во-вторых, не теряет своего значения за пределами собственно образовательной деятельности, в-третьих,

способен создавать уникальный язык для описания себя. Если компетенция выполняет нормирующую функцию, то компетентность связана с личностью субъекта образования, в нашем случае курсанта. Компетентность может выражаться оценкой, специальным знаком, характеризующим достижение идеального предписания-норматива данным учеником или коллективом участников образования.

Авторы исследований проблемы компетентностного подхода в образовании [2–6] единодушно считают коммуникативную компетентность ключевой (т.е. наиболее универсальной по характеру и степени применимости), одним из базовых показателей профессиональной компетентности специалистов. Коммуникативная компетентность представляет собой способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, к получению и обмену информацией, т.е. способность к общению. В состав коммуникативной компетентности входят: знания, умения, навыки, обеспечивающие эффективное общение; социальные установки; коммуникативные свойства личности. Коммуникативная компетентность не является врожденной способностью, прежде всего она формируется в процессе социально-коммуникативного опыта. Кроме того, коммуникативная компетентность формируется в образовательном процессе в рамках каждой учебной дисциплины.

В военном вузе коммуникативная компетентность также является ключевой. Например, основная образовательная программа Пермского военного института внутренних войск МВД России (ПВИ ВВ МВД РФ) определяет:

выпускник факультета технического обеспечения предназначен для прохождения военной службы на первичной должности командира автомобильного (учебного) взвода, командира взвода по ремонту автомобильной, бронетанковой (автобронетанковой) техники, заместителя командира роты (подразделения технического обеспечения) по вооружению, начальника автомобильной, бронетанковой (автобронетанковой) служб, службы горюче-смазочных материалов отдельного батальона; в последующем выпускник может замещать должность командира ремонтной (автомобильной, учебной) роты, группы технического обеспечения, заместителя командира батальона по вооружению, начальника автомобильной, бронетанковой (автобронетанковой) служб, службы горюче-смазочных материалов воинской части, помощника начальника автомобильной, бронетанковой (автобронетанковой) служб, службы горюче-смазочных материалов соединения. Видами профессиональной деятельности специалиста по военно-учетной специальности являются: научно-исследовательская; проектно-конструкторская; производственно-технологическая; организационно-управленческая; командно-штабная; ремонтно-эксплуатационная; учебно-воспитательная.

Таким образом, выпускник факультета технического обеспечения ПВИ ВВ МВД РФ предназначен для прохождения военной службы в должности командира подразделения, важнейшим компонентом профессионализма которого является способность к эффективному взаимодействию с другими военнослужащими в различных условиях и ситуациях. Профес-

сиональная деятельность выпускника также предполагает наличие хорошей базовой инженерно-технической подготовки, способности совершенствовать эту подготовку, осуществлять самообразование и саморазвитие. Следовательно, профессиональный успех военного специалиста во многом зависит от навыков и умений общения, получения информации, т.е. коммуникативных навыков и умений, обеспечивающих профессиональную деятельность.

Теоретический анализа проблемы сущности, структуры, формирования коммуникативной компетентности будущих военных специалистов позволяет нам дать следующее определение: коммуникативная компетентность офицера внутренних войск – это способность к диалогу со всеми участниками служебно-боевой деятельности; мотивированная готовность к выполнению служебно-боевых задач, умение выстраивать эмоционально-ценностные отношения, возникающие в ходе выполнения такого рода задач, осуществлять волевую регуляцию этих отношений; способность к получению информации и информационному обмену. В профессиональной подготовке офицера внутренних войск коммуникативная компетентность выступает как базовое и интегративное свойство личности к профессиональному развитию.

Можно выделить два основных компонента коммуникативной компетентности офицера внутренних войск: личностный и когнитивный. Личностный компонент отражает мотивы (желание получать и передавать информацию участникам диалога), ценности (появляются в отношении к себе и другим людям, в толерантности к различным общественным явлени-

ям), установки (прежде всего социальные, проявляющиеся в готовности воспринимать, оценивать, осуществлять необходимые действия по отношению к социально значимым объектам). Когнитивный компонент коммуникативной компетентности представляет систему знаний: о законах общения; о личных качествах, о чувствах и эмоциях участников диалога, которые могут способствовать, а могут препятствовать результативному общению; о способах вербальной и невербальной коммуникации; о лингвистических законах общения; о способах анализа и прогнозирования ситуации; о способах получения информации, а также доступного доведения необходимой информации до участников взаимодействия.

Формирование коммуникативной компетентности будущего офицера должно осуществляться в следующих направлениях:

1) развитие коммуникативных умений (вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, находить компромисс с собеседником, читать и понимать содержание аутентичных текстов разных жанров и видов; устно осуществлять диалогическое общение; передавать содержание прочитанного с опорой на текст; письменно оформлять и передавать элементарную информацию);

2) развитие общих и специальных учебных умений (работать с информацией, ориентироваться в информационном пространстве, систематизировать знания, выделять главную мысль, делать выводы и обобщения, работать с книгой, учебником, справочной литературой);

3) развитие компенсаторных умений (при дефиците языковых средств выходить из трудного положения за счет, например, перифразы, правильного отбора разнообразных языковых средств; находить несколько вариантов решения проблемы, прогнозировать последствия принятых решений);

4) воспитание личностных отношений к постигаемой культуре и процессу овладения этой культурой (системы моральных ценностей; оценочно-эмоционального отношения к миру; положительного отношения к иностранному языку, к культуре народа, говорящего на этом языке, взаимопонимания, толерантности; понимания важности изучения иностранного языка и потребности пользоваться им как средством общения в условиях вхождения нашей страны в мировое сообщество);

5) развитие умений, необходимых для освоения накопленного опыта, осуществления творческой, поисковой деятельности (формирование механизма языковой догадки и умения переноса знаний и навыков в новую ситуацию; языковых, интеллектуальных и познавательных способностей; ценностных ориентаций, чувств и эмоций; способности и готовности вступать в иноязычное общение);

6) образование средствами иностранного языка (понимание особенностей своего мышления; сопоставление изучаемого языка с родным языком, осознание особенностей каждого языка; знание о культуре, реалиях и традициях страны изучаемого языка; представление о роли родного языка и культуры в сравнении культуры другого народа).

Успешное формирование коммуникативной компетентности курсан-

тов в условиях военного образования возможно при соблюдении комплекса специально созданных педагогических условий, таких как: создание устойчивой мотивации к изучению языка общения через разнообразие форм деятельности и участия всех курсантов в различных мероприятиях, а также оказание педагогической поддержки и разработки индивидуальной траектории их развития; создание коммуникативной среды в учебном процессе и внеучебной деятельности курсантов, последовательное социокультурное развитие курсантов при изучении всех гуманитарных предметов (через расширение гуманитарных знаний: посещение спектаклей, участие в проектах, конкурсах, научных конференциях); реализация в образовательном процессе межпредметной интеграции, которая осуществляется консолидацией

усилий преподавателей гуманитарных, естественнонаучных, военно-профессиональных дисциплин (совместные междисциплинарные проекты, подготовку курсантами докладов имеющих междисциплинарный характер, разработку системы междисциплинарных занятий, проведение конференций).

В заключение еще раз отметим, что коммуникативная компетентность офицера внутренних войск – базовая составляющая его профессиональной компетентности, она определяет умение командира управлять подчиненными в различных ситуациях служебно-боевой деятельности, эффективно передавать и получать необходимую информацию. Формирование коммуникативной компетентности будущих военных специалистов является одной из основных задач высшего военного профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аксенов К.В. Понятие «военно-профессиональная подготовка», ее сущность и содержание // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 4. Т. II. С. 169–174.
2. Голубев Ю.В. Структура модели коммуникативной компетентности офицера // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 1(96). С. 17–20.
3. Голубев Ю.В. Формирование коммуникативной компетентности у курсантов военного института // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 4 (12). С. 46–49.
4. Дондокова Р.П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1. С. 18–21.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования // Образование и наука. 2011. № 8 (87). С. 3–14.
6. Шпехт М.В. Пути формирования коммуникативной компетентности у курсантов военного вуза // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1(50). С. 62–64.

REFERENCES

1. Aksenov K.V. Ponyatie «voenno-professional'naya podgotovka», ee sushchnost' i sodержanie [The Concept of "Professional Military Training", its Essence and Content] // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. 2010. no. 4. T. II. pp. 169–174.
2. Golubev YU.V. Struktura modeli kommunikativnoi kompetentnosti ofitsera [The Structure of the Model of an Officer's Communicative Competence] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. no. 1(96). pp. 17–20.
3. Golubev YU.V. Formirovanie kommunikativnoi kompetentnosti u kursantov voennogo

- instituta [The Formation of Cadets' Communicative Competence at a Military Institute] // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2013. no. 4 (12). pp. 46–49.
4. Dondokova R.P. Sushchnostnaya kharakteristika i struktura kommunikativnoi kompetentnosti [Communicative Competence Essence and Structure] // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. no. 1. pp. 18–21.
 5. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Kompetentnostnyi podkhod kak faktor realizatsii innovatsionnogo obrazovaniya [Competence Approach as a Factor of Innovative Education] // Obrazovanie i nauka. 2011. no. 8 (87). pp. 3–14.
 6. Shpekht M.V. Puti formirovaniya kommunikativnoi kompetentnosti u kursantov voennogo vuza [Ways of Forming Cadets' Communicative Competence at a Military Institute] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2015. no. 1(50). pp. 62–64.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Дмитриев Сергей Эдуардович – преподаватель кафедры эксплуатации автобронетанковой техники факультета (технического обеспечения) Пермского военного института внутренних войск МВД России;
e-mail: dmitriev59se@rambler.ru

Плотникова Евгения Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных и социальных наук Пермского военного института внутренних войск МВД России;
e-mail: plotnikovaeg@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Dmitriev Sergey E. – teacher of the Department of Mechanized Equipment Maintenance, Engineering Faculty, Perm Military Institute of Internal Troops of the MIA of Russia;
e-mail: dmitriev59se@rambler.ru

Plotnikova Evgeniya G. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Humanitarian and Social Sciences, Perm Military Institute of Internal Troops of the MIA of Russia;
e-mail: plotnikovaeg@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Дмитриев С.Э., Плотникова Е.Г. Коммуникативная компетентность в военно-профессиональной подготовке офицера внутренних войск // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 113–119.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-113–119

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

Дмитриев С.Э., Плотникова Е.Г. Communicative competence in military vocational training of internal troops officer // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 113–119.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-113–119

УДК 811.11:378

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-120-125

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Лебедева М.В., Печищева Л.А.

*Московский государственный лингвистический университет
119034, Москва, ул. Остоженка, д. 38, Российская Федерация*

Аннотация. В данной научной статье анализируются современные методы и технологии преподавания английского языка в высшей школе. Сегодня в вузах преподаватели используют ряд интерактивных образовательных технологий с целью повышения качества обучения иностранным языкам. Данные технологии помогают преподавателю организовать практические занятия интересно и познавательно, а также мотивируют студентов к самостоятельному изучению иностранных языков. Такими образовательными технологиями в процессе обучения иностранным языкам являются подкасты, учебные или академические блоги, Ted Talks, мобильные приложения и т.д. В статье отмечаются как достоинства, так и недостатки применения современных технологий при обучении студентов иностранным языкам.

Ключевые слова: современные информационные технологии; Интернет; английский язык; подкасты; TED; блог-технология; академические блоги.

THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES (ON THE EXAMPLE OF ENGLISH)

M. Lebedeva, L. Pechishcheva

*Moscow State Linguistic University
38, Ostozhenka Street, Moscow, 119034, the Russian Federation*

Abstract. In this scientific article modern methods and information technologies of teaching the English language at a higher educational institution are analyzed. Nowadays university teachers use a range of interactive technologies in the process of teaching foreign languages in order to make practical lessons more interesting and informative, as well as to increase the motivation of students to study foreign languages. Such technologies include: podcasts, academic blogs, TED Talks, mobile apps and so on. The article notes both advantages and disadvantages of applying modern technologies in teaching students foreign languages.

Key words: modern information technologies; Internet; English; podcasts; TED; blog-technology; academic blogs.

В эпоху глобализации непрерывное образование является важным условием динамичного развития общества, которое должно быстро и эффективно отвечать на все вызовы XXI в. Как культурная, так и языковая компетенции представляют собой предпосылку для экономического и технического успеха любой страны. Сегодня происходит «смена образовательных формаций: от образовательной формации производства «частичного человека» и специализированных «образовательных услуг» – к образовательной формации производства «универсального человека» [5, с. 21]. Следовательно, под «универсальным человеком» можно подразумевать профессионала, который не только хорошо знает свою специальность, но и свободно владеет иностранными языками, что, в свою очередь, повышает шанс у выпускников вузов получить престижную работу, достойно конкурируя на рынке труда. Сегодня английский язык является языком международного общения, поэтому в российских вузах английский язык востребован как никогда. Для улучшения качества образования и повышения мотивации студентов к изучению английского языка преподаватели применяют интерактивное оборудование и инновационные образовательные технологии, такие как Интернет, подкасты, электронные доски, сетевые журналы (блоги), социальные сети, видео-конференции, специальные мобильные приложения и т.д.

Использование современных образовательных технологий позволяет преподавателям на качественно новом уровне обучать студентов всем четырем видами речевой деятельности (чтению, аудированию, письменной и устной речи).

По мнению Е.Н. Вороновой, «система работы педагога по обеспечению результатов обучения иностранному языку обязательно должна включать реализацию следующих технологий: технологию коммуникативного обучения, технологию понимания коммуникативного смысла текста, игровые технологии, технологии обучения в сотрудничестве, проектные технологии и др.» [1, с. 189].

Одним из современных средств обучения английскому языку студентов может служить использование подкастинга в процессе обучения. Подкасты стали применяться в 2004 г. для передачи звуковых или видео передач в Интернете.

Слово «подкаст» происходит от английского *iPod* и *broadcast* и означает звуковой или видеофайл, который «распространяется бесплатно через Интернет для массового прослушивания или просмотра» [3, с. 109].

По мнению Б.С. Салина, «образовательные подкасты, посвященные изучению иностранных языков, позволяют решить целый ряд методических задач, среди которых формирование аудитивных навыков и умений понимания иноязычной речи на слух, формирование и совершенствование слухо-произносительных навыков, расширение и обогащение лексического словаря, формирование и совершенствование грамматических навыков, развитие умений говорения и письменной речи» [4, с. 92].

Эффективными инновационными образовательными технологиями являются также TED видео-конференции и видео-блоги. Благодаря TED конференциям студенты могут развивать и совершенствовать навыки

устной речи. Тематика интеллектуальных TED конференций и выступлений обширна, включает в себя самые разнообразные темы: от науки, культуры, искусства, политики и глобальных проблем, бизнеса до технологий, дизайна и развлечений.

TED происходит от английского языка и переводится как технологии, развлечения, дизайн (Technology Entertainment Design). TED – это частный американский некоммерческий фонд, известный своими ежегодными конференциями, которые проводятся с 1984 г. Главной темой выступлений на первой конференции, состоявшейся в 1984 г., стали технологии, развлечения, дизайн, что впоследствии и дало название организации. Сегодня TED – это мировое сообщество, приглашающее к сотрудничеству в поиске более глубокого понимания мира и стремления изменить его к лучшему людей любого рода деятельности (от профессионалов до энтузиастов), представляющих разные культуры.

Основной задачей этой некоммерческой организации является распространение уникальных идей, о которых, как полагают ее учредители, необходимо информировать все человечество («ideas worth spreading») [8], а также воодушевлять и вдохновлять людей по всему миру изучать что-то новое, обмениваться знаниями и опытом, тем самым делая мир лучше. Так, эти идеи представлены слушателям в формате непродолжительного выступления (не более 18 минут). На официальном сайте TED.com в свободном доступе находятся справочно-информационные данные по научным исследованиям и разработкам, и все желающие могут узнавать интересующие их

сведения, общаться в режиме реального времени, а также принимать участие на TED конференциях и мероприятиях, которые проводятся круглый год в разных странах.

TED – это инновационно-культурный и информационный проект. С одной стороны, для кого-то TED является неисчерпаемым источником вдохновения и поиска уникальных идей, для других же – это хорошая возможность поделиться своими идеями, разработками, проектами. TED – это своего рода источник, который может быть полезен для широкого круга пользователей: как для профессионалов и специалистов, так и для студентов разных специальностей, изучающих иностранные языки.

TED – это качественный современный образовательный ресурс, который может быть использован на практических занятиях по английскому языку. Кроме того, он подходит и для самостоятельной работы и изучения иностранных языков. Видеоматериал создает образы и вызывает определенные ассоциации, способствующие лучшему восприятию, усвоению и запоминанию информации. К тому же при просмотре видео-лекций доступна функция субтитров, которая помогает пользователям более полно понять информацию. Темы лекций разнообразны и актуальны. Данный ресурс полезен студентам не только в обучении иностранным языкам, но и в освоении навыков выступлений перед аудиторией. Использование видеоматериалов TED Talks прекрасно подходит для анализа публичных выступлений, размышления над предлагаемыми темами, совершенствования навыков ораторского искусства. На сайте дают

консультации и советы специалисты, которые помогают анализировать навыки публичных выступлений.

Лекции позволяют наглядно продемонстрировать студентам разные варианты выступлений перед публикой, рассмотреть многие способы преподнесения информации, умения выстроить общение со слушателями, установить контакт, вступить в диалог и получить обратную связь. К тому же есть возможность познакомиться с выступлениями ораторов, что вдохновляет студентов выработать уникальную стратегию выступления перед аудиторией и индивидуальную манеру общения со своими слушателями. Помимо этого, на сайте как пример демонстрируются и постоянно выкладываются фото и видео презентации и материалы.

Студенты пользуются этим ресурсом как в повседневной жизни, так и для подготовки к занятиям. Учащиеся имеют возможность выбрать лекции и выступления по пройденным занятиям, получить дополнительную информацию и узнать о новейших открытиях и тенденциях по интересующей их теме. Следовательно, студенты не только практикуют иностранные языки, но и расширяют свои профессиональные знания и навыки в той или иной сфере.

Академические блоги, наряду с подкастами, мобильными приложениями и TED Talks, стали важной составляющей при обучении студентов иностранным языкам. Блог происходит от английского слова *blog/weblog* и переводится как сетевой журнал или сетевой дневник. По мнению П.В. Сысоева, «блог-технология обладает ди-

дактическими свойствами, такими как публичность; линейность; авторство и модерация; мультимедийность» [6, с. 115]. «Поэтому данные дидактические свойства блог-технологии позволяют на ее основе развивать такие виды речевой деятельности, как письмо и чтение» [6, с. 116].

Так, учебные Интернет-ресурсы могут способствовать формированию и развитию следующих компетенций у студентов, изучающих иностранный язык: «иноязычной коммуникативной компетенции, включая все ее компоненты (лингвистический, социокультурный, учебно-познавательный и т.д.); коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации; коммуникативных умений представлять и обсуждать результаты работы с Интернет-ресурсами; умений использовать Интернет-ресурсы для ознакомления с культурно-историческим наследием различных стран и народов; умений использовать ресурсы для удовлетворения своих информационных и образовательных интересов и потребностей» [2, с. 78].

Умное программное обеспечение может облегчить доставку многомодульного содержания, обеспечить обратную связь и отследить прогресс [7], сделанный студентам в процессе изучения иностранных языков. Таким образом, использование современных образовательных технологий, в том числе информационных, не только обеспечивает высокое качество организации образовательного процесса, но и создает все условия для развития универсального человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронова Е.Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе // Перспективы науки и образования. 2014. № 1. С. 189–194.
2. Герасименко Т.Л., Грубин И.В., Гулая Т.М., Жидкова О.Н., Зенина Л.В., Лобанова Е.И., Романова С.А. Лингводидактический аспект обучения иностранным языкам с применением современных Интернет технологий. М., 2013. 119 с.
3. Рыбалко Т.Г. Подкастинг как средство формирования информационной компетентности студентов при обучении иностранному языку // Интеграция образования. 2008. № 3. С. 108–111.
4. Салин Б.С. Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку // Современные проблемы науки и образования. 2010. № 4. С. 91–93.
5. Субетто А.И. Образовательное общество и реализация стратегии развития образования в XI веке. Часть 1 // Астраханский вестник экологического образования. 2012. № 3 (21). С. 18–43.
6. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115–127.
7. Mark Warschauer, Carla Meskill. Technology and Second Language Teaching // [Электронный ресурс] / URL: http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/tslt.html (дата обращения: 02. 12. 2015)
8. TED ideas worth spreading [Электронный ресурс] / URL: <https://www.ted.com/> (дата обращения: 20. 02. 2016)

REFERENCES

1. Voronova E.N. Sovremennye tekhnologii i metody obucheniya inostrannomu yazyku v vuze [Modern Technologies and Methods of Teaching a Foreign Language at a University] // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2014. no. 1. pp. 189-194.
2. Gerasimenko T.L., Grubin I.V., Gulaya T.M., Zhidkova O.N., Zenina L.V., Lobanova E.I., Romanova S.A. Lingvodidakticheskii aspekt obucheniya inostrannym yazykam s primeneniem sovremennykh Internet tekhnologii [The Linguo-Didactic Aspect of Foreign Languages Teaching with the Use of Modern Internet Technologies]. M., 2013. 119 p.
3. Rybalko T.G. Podkasting kak sredstvo formirovaniya informatsionnoi kompetentnosti studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku [Podcasting as Means of Forming Students' Information Competence in Teaching a Foreign Language] // Integratsiya obrazovaniya. 2008. no. 3. pp. 108-111.
4. Salin B.S. Nekotorye aspekty ispol'zovaniya podkastov v obuchenii angliiskomu yazyku [Some Aspects of using Podcasts in Teaching English] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2010. no. 4. pp. 91-93.
5. Subetto A.I. Obrazovatel'noe obshchestvo i realizatsiya strategii razvitiya obrazovaniya v XI veke. CHast' 1 [Educational Society and Implementation of the Strategy of Education Development in the XI century. Part 1] // Astrakhanskii vestnik ekologicheskogo obrazovaniya. 2012. no. 3 (21). pp. 18-43.
6. Sysoev P.V. Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blog-Technology in Teaching a Foreign Language] // Yazyk i kul'tura. 2012. no. 4 (20). pp. 115-127.
7. Mark Warschauer, Carla Meskill. Technology and Second Language Teaching // [Electronic resource] / URL: http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/tslt.html (request date: 02. 12. 2015)
8. TED ideas worth spreading [Electronic resource] / URL: <https://www.ted.com/> (drequest date: 20. 02. 2016)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Лебедева Мария Владимировна – преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий Института международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: maria.leb@mail.ru

Печищева Людмила Александровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации области медиатехнологий Института международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: lusya-85@inbox.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Lebedeva Maria V. – teacher of the Department of Linguistics and Professional Communication in Mediatechnology, Institute of International Relations and Socio-Political Sciences, Moscow State Linguistic University;
e-mail: maria.leb@mail.ru

Pechishcheva Liudmila A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in Mediatechnology, Institute of International Relations and Socio-Political Sciences, Moscow State Linguistic University;
e-mail: lusya-85@inbox.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Лебедева М. В., Печищева Л. А. Применение современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам (на примере английского языка) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 120-125.

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-120-125

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

M. Lebedeva, L. Pechishcheva The use of modern educational technologies in teaching foreign languages (on the example of English) // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 120-125.

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-120-125

УДК 378:745

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-126-132

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОСНОВАМ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Мусатова М.А.*Московский государственный областной университет**105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена характеристике профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования (профиль «Технологическое и экономическое образование») по основам декоративно-прикладного творчества, представляющей собой процесс формирования профессиональных знаний, творческих умений создавать художественные образы, воплощать творческие проекты, использовать разнообразные виды художественных технологий в процессе создания продуктов творчества, имеющих художественную, культурно-историческую ценность и общественную значимость. Автор рассматриваются вопросы комплексного подхода к определению содержания дисциплины «Основы декоративно-прикладного творчества» и его роли в подготовке бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавры педагогического образования, творчество, творческая деятельность, декоративно-прикладное творчество, народные ремесла, народные художественные промыслы.

TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL ON THE BASICS OF ARTS AND CRAFTS

M. Musatova*Moscow State Regional University**10 A, Radio Street, Moscow, 105005, the Russian Federation*

Abstract. The article is devoted to the professional training of bachelors of technological and economic education on the basics of "Arts and Crafts" subject. This training is the process of professional knowledge formation, as well as of the ability to create artistic images and to implement creative projects. Besides, it is the ability to use different types of artistic technologies in creating products which have artistic, cultural and historical value and social importance. The author deals with the issues of a complex approach to the determination of the content of the subject "Fundamentals of Arts and Crafts" and its role in the preparation of bachelors on speciality of "Pedagogic Education".

Key words: professional training, bachelors of technological and economic education, creativity, creative activity, arts and crafts, folk crafts, folk arts and crafts.¹

Инновационная модернизация социально-экономической и производственной сферы Московской области требует наличия современных высококвалифицированных работников, способных к быстрой смене характера и вида деятельности. Характерной особенностью рабочих, инженерно-технических, научных кадров, управленческого и руководящего персонала является непосредственная интеграция технологических и экономических компетенций, обеспечивающая возможность разработки и внедрения производственных и научных инноваций [1].

В этой связи основой современной инновационной системы профессионального образования служит технологическое образование в общеобразовательной школе, что требует подготовки для общеобразовательной школы современных педагогов технологического обучения, обладающих широким спектром профессиональных компетенций, позволяющих обеспечить выполнение заявленных задач.

Этим целям отвечает характер и содержание программы подготовки бакалавров по профилям «Технологическое и экономическое образование», «Технологическое образование» по направлению «Педагогическое образование», реализуемой на факультете технологии и предпринимательства МГОУ. Бакалавр по направлению подготовки «Педагогическое образование», должен быть подготовлен к выполнению определенной профессиональной деятельности: педагогической, культурно-просветительской, научно-исследовательской. Раскрыть процесс профессиональной подготовки и реализовать его в практике обучения можно только на конкретном учебном материале.

В содержание образовательного процесса подготовки бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование», факультета технологии и предпринимательства Московского государственного областного университета включен курс «Основы декоративно-прикладного творчества», в рамках которого студенты овладевают не только основами теории декоративно-прикладного творчества, но и приобщаются к национальной культуре и искусству, что является одной из приоритетных задач их профессиональной подготовки в соответствии с ФГОС ВО.

На современном этапе развития нашего общества народное искусство рассматривается как сфера культуры, необходимая для воспитания всех членов общества в духе подлинно гуманистических ценностей, выработанных многими поколениями людей и отраженных в произведениях народного декоративно-прикладного творчества. Оно способствует формированию народного образа мира и выступает связующим звеном в диалоге с прошлым, настоящим и будущим, в межкультурном общении.

Общетеоретические положения, относящиеся к развитию теории и истории народной художественной культуры и декоративно-прикладному искусству, обоснованы в исследованиях ученых: А.В. Бакушинского, И.Я. Богуславской, В.М. Василенко, В.С. Воронова, М.А. Некрасовой, Т.М. Разиной, Т.Я. Шпикаловой и других.

Проблемы преподавания декоративно-прикладного искусства, его роли и места в учебно-воспитательном процессе в вузе были отражены в работах Ю.К. Беджанова, В.Ф. Канева, Р.Г. Ломо-

носова, К.А. Скворцова, В.П. Строкова и других. Значительное место в этих исследованиях было уделено вопросам развития художественных и творческих способностей студентов. Формирование творчески мыслящего специалиста, умеющего не только активно усваивать информацию, но и самостоятельно добывать и применять ее на практике, умеющего самостоятельно ставить задачи, находить пути их решения – важное требование к современной подготовке педагогов технологического обучения общеобразовательной школы [2]. Решение современных проблем развития творческой личности, творческих способностей постоянно привлекает психологов, педагогов, методистов, поскольку для того, чтобы научить молодежь творческой деятельности по какой-либо специальности (включая различные направления в художественно-творческой деятельности) необходимы: поиск различных подходов к обучению, разработка научно-обоснованных теорий, педагогических средств и форм современного инновационного обучения.

В настоящий момент по данным проблемам проведены глубокие исследования и разработаны научные теории:

- теории развития творческой деятельности (Я.А. Пономарев, М.И. Махмутов, И.П. Калошина Т.В. Кудрявцев, Т.И. Шамова);

- теории развития способностей, творчества, творческой деятельности (Б.Г. Ананьев, Т.И. Армеева, Л.А. Венгер, Е.П. Ильин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, Я.А. Пономарев, Н.А. Талызина, Б.М. Теплов, Л.И. Уманский, В.Д. Шадрин);

- теории профессиональной подготовки (в образовательной области «Технология») (П.Р. Агутов, С.Я. Батышев, М.Н. Скаткин, Л.Н. Анисимова, Е.С. Ершова, И.Ю. Игнатьева, Н.Н. Лавров, С.А. Кленикова, М.А. Мусатова, Э.Д. Новожилов, О.Н. Филиппова, Н.П. Шпаков, А.Н. Хаулин).

Анализ и систематизация различных понятий творчества и творческой деятельности в художественной области позволяет охарактеризовать творческую деятельность бакалавров педагогического образования как специально организованный процесс решения творческих задач, реализацию идей в продуктах творчества, обладающих частично объективной или субъективной новизной, художественной ценностью и общественной полезностью.

Дисциплина «Основы декоративно-прикладного творчества» относится к вариативной части профессионального цикла ООП по профилям «Технологическое и экономическое образование» и «Технологическое образование» направления «Педагогическое образование». Целью освоения дисциплины является формирование у студентов системы специальных знаний и умений по декоративно-прикладному творчеству, воспитание и развитие эстетического вкуса средствами народного искусства, формирование духовно-нравственного развития личности будущего бакалавра, способного к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям.

Основными задачами дисциплины выступают: изучение становления и развития народных художествен-

ных промыслов в России; изучение специфики, разнообразных методов, приемов, форм и средств декоративно-прикладного творчества и народных ремесел; раскрытие возможностей региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности; формирование духовно-нравственного развития личности будущего бакалавра технологического и экономического образования, способного к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям человечества.

В результате освоения курса «Основы декоративно-прикладного творчества» студент должен получить представление об истории и техниках традиционных народных промыслов народов России.

Студент должен знать: основные понятия и специфику декоративно-прикладного творчества; общие эстетические требования к изделиям декоративно-прикладного творчества; традиционные народные промыслы и их роль в развитии искусства и жизни общества; общие принципы и методы творческой деятельности; различные виды декоративного творчества; традиционные центры народных промыслов России; особенности технологии традиционных народных промыслов.

Студент должен уметь: находить решение задач воспитания и формирования ценностного отношения обучающихся к окружающей действительности; организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать инициативность, самостоятельность обучающихся, их созидательные способности; обнаруживать и применять потенциалы культурной образовательной среды

для организации просветительской деятельности; использовать технологии декоративно-прикладного творчества в практической деятельности по созданию декоративных изделий; анализировать зависимость декоративного решения изделия от его назначения и свойств материала; анализировать применяемые средства композиции декоративных изделий; работать с различными материалами; применять полученные знания, умения и навыки в будущей профессиональной деятельности.

Учебная дисциплина «Основы декоративно-прикладного творчества» изучается во взаимодействии с другими дисциплинами специальной профессиональной подготовки бакалавров факультета технологии и предпринимательства с опорой на знания и опыт, накопленные ими в процессе изучения основ дизайна и других дисциплин. Логика преподавания строится с опорой на знания, навыки и умения, которые студенты получили в процессе профессиональной подготовки на факультете.

Освоение студентами теоретических основ и практических приемов работы в области декоративно-прикладного творчества как прикладной дисциплины, относящейся к области профессионально-графического и технологического образования, формирование у бакалавров факультета технологии и предпринимательства умений и навыков использования полученных знаний по декоративно-прикладному творчеству в учебно-профессиональной деятельности, а также повышение уровня их общей, графической и технологической культуры опирается на достижения современной педагогической науки.

Реализация современных целей высшего образования средствами курса «Основы декоративно-прикладного творчества» как отдельного предмета ограничена временными рамками, что возлагает на преподавателя соответствующие задачи рационального использования времени на лабораторных занятиях. Преподавателю необходимо раскрыть перед студентами большие возможности приобретаемых знаний и умений по декоративно-прикладному творчеству, полезность и широкий диапазон их дальнейшего использования в современных условиях технологической подготовки школьников. В процессе изучения декоративно-прикладного творчества рекомендуется применять новые подходы к обучению, которые расширяют задачи обучения, ориентируя их на развитие познавательного интереса и творческого мышления выпускников факультета. Роль и функции курса «Основы декоративно-прикладного творчества» определяются общеобразовательными целями, предопределяются комплексом специальных знаний, умений, навыков студента, обладающего высоким потенциалом интеллектуальных, творческих и других возможностей. Содержание, которое осваивается в рамках курса «Основы декоративно-прикладного творчества», соответствует предметным образовательным целям.

Информационный подход к обучению декоративно-прикладному творчеству обуславливает формирование профессионально-графических и технологических знаний и умений, способствует развитию интеллектуально-познавательных и творческих способностей бакалавров [2].

Большое значение имеет организация лабораторных занятий. Для рацио-

нального использования времени на занятиях преподаватель заранее отбирает учебный материал в учебниках и монографиях, посвященных теоретическим основам творчества, который необходим для будущей профессиональной деятельности студентов. На занятиях изучаются основные понятия декоративно-прикладного творчества, используются иллюстрации наиболее значимых шедевров декоративно-прикладного искусства и наиболее известных отечественных художественных промыслов. Занятия направлены на применение на практике полученных знаний по изучаемым проблемам развития декоративно-прикладного искусства, а также на осуществление анализа социально-экономических явлений и процессов, оказывающих влияние на художественные народные промыслы в различные исторические периоды России.

Особое внимание следует обратить на усвоение студентами основных понятий и роли декоративно-прикладного творчества в развитии художественных народных промыслов России.

Бакалавры должны понимать, как пользоваться приемами правильной компоновки элементов композиции, научиться применять технологии художественной обработки материалов, использовать технологии декоративно-прикладного творчества в практической деятельности; научиться работать с различными материалами. С большим вниманием следует отнестись к усвоению студентами знаний, умений и навыков, необходимых в будущей педагогической практике, в творческой деятельности, в кружковой работе в различных образовательных учреждениях.

Особо следует изучить изобразительно-выразительные средства в

различных видах декоративно-прикладного творчества, используемых в художественных народных промыслах России.

На лабораторных занятиях по декоративно-прикладному творчеству бакалаврам необходимо отрабатывать упражнения по применению сочетаний цветов при создании гармонических композиций. Это важно для профессионального изучения цвета, технологий применения красок в дальнейшей работе по освоению того или иного вида традиционного народного художественного промысла.

На лабораторных занятиях студентам рекомендуется давать задания, направленные на:

1) освоение приемов выполнения хохломской росписи, росписи дымковской игрушки и т.д.;

2) анализ цветового спектра различных художественных промыслов России. Цветовой тон, светлотность, насыщенность. Оптическое и механическое смешение цветов. Систематизация цвета. Законы цветового контраста (светлого и темного, теплого и холодного). Цветовые гармонии;

3) выполнение творческой работы в технике народного промысла. Изучение изобразительно-выразительных средств выбранного народного промысла.

Важной формой обучения и контроля знаний, умений, навыков бакалавров, одним из видов их самостоятельной учебно-научной работы по дисциплине «Основы декоративно-прикладного творчества», выступает курсовая работа, выявляющая степень понимания

студентом-бакалавром специфики, разнообразных методов, приемов, форм и средств декоративно-прикладного творчества и народных ремесел. Курсовая работа является важным этапом в проверке готовности бакалавров педагогического образования к самостоятельному решению образовательных и научно-исследовательских задач, возникающих в практике технологической подготовки подрастающего поколения, самостоятельно оценивать и творчески использовать традиционные и инновационные подходы в обучении декоративно-прикладному творчеству. Тематика работ включает: характеристику творческой деятельности как элемента общей культуры человека и общества, основные категории декоративно-прикладного творчества, представление народного декоративно-прикладного творчества как особого типа художественного творчества, становление и развитие народных художественных промыслов в России, специфику художественных промыслов как отраслей специализации.

Таким образом, профессиональная подготовка бакалавров технологического и экономического образования по основам декоративно-прикладного творчества представляет собой процесс формирования профессиональных знаний, творческих умений обучающихся созидать художественные образы, воплощать творческие проекты, использовать разнообразные виды художественных технологий в процессе создания продуктов творчества, имеющих художественную, культурно-историческую ценность и общественную значимость.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Анисимова Л.Н. Философские и психолого-педагогические основы разработки учебно-воспитательной среды для самоопределения личности в выборе профессии / Л.Н. Анисимова, И.П. Туманов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 3. С. 126–131.
2. Кленикова С.А. Роль педагогической практики в формировании профессиональной компетентности будущего бакалавра педагогического образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 4. С. 57–65.

REFERENCES

1. Anisimova L.N. Filosofskie i psikhologo-pedagogicheskie osnovy razrabotki uchebno-vospitatel'noi sredy dlya samoopredeleniya lichnosti v vybore professii / L.N. Anisimova, I.P. Tumanov [Philosophical and Psychological-Pedagogical Bases of Development of Educational Environment for Personality Self-Determination in Choosing Profession / L.N. Anisimova, I.P. Tumanov] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2012. no. 3. pp. 126–131.
2. Klenikova S.A. Rol' pedagogicheskoi praktiki v formirovanii professional'noi kompetentnosti budushchego bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya [The Role of Pedagogic Practice in the Professional Competence Formation of Future Bachelor of Pedagogical Education] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2015. no. 4. pp. 57–65.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Мусатова Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета;
e-mail: ma.musatova@mgou.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Musatova Marina A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Professional Education, Moscow State Regional University;
e-mail: ma.musatova@mgou.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Мусатова М.А. Профессиональная подготовка бакалавров педагогического образования по основам декоративно-прикладного творчества // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 126–132.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-126–132

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

M. Musatova Training of pedagogical baccalaureate students on “fundamentals of arts and crafts” // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 126–132.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-126–132

УДК 378.146:004; 674.02

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-133-140

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЕРЕВООБРАБОТКИ» СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТА ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Пестова И.В.*Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена практике внедрения электронных средств обучения в образовательный процесс на факультете технологии и предпринимательства. Разработанное электронное средство обучения представляет собой электронный справочник «Деревообрабатывающие электроинструменты» по дисциплине «Современные технологии деревообработки». Автором проведен анализ разработанного электронного средства обучения на соответствие его психолого-педагогическим принципам, представлен порядок его применения в обучении. В статье описаны особенности внедрения электронного средства обучения в образовательный процесс и проведен анализ его влияния на уровень освоения компетенций.

Ключевые слова: электронные средства обучения, психолого-педагогические требования к электронным средствам обучения, применение электронных средств обучения, образовательный процесс¹

PRACTICE OF USING E-LEARNING TOOLS IN TEACHING "MODERN TECHNOLOGIES OF WOOD PROCESSING" FOR STUDENTS OF THE FACULTY OF TECHNOLOGY AND BUSINESS

I. Pestova*Moscow State Regional University
10 A, Radio Street, Moscow, 105005, the Russian Federation*

Abstract: The article is devoted to practical implementation of e-learning tools into the educational process at the Faculty of Technology and Business. The developed e-learning tool is an electronic guide "Woodworking Power Tools" for the discipline "Modern Technologies of Wood Processing". The author gives the analysis of e-learning tools in order to check its correspondence with psychological-pedagogical principles. The procedure of their application in the educational process is also presented. This article describes the features of e-learning in the educational process and analyses its impact on the level of competencies development.

Key words: e-learning tools, psychological and pedagogical requirements for e-learning tools, the use of e-learning tools, educational process

Важнейшим компонентом образовательной среды вуза является ресурсно-информационный, проявляющий роль информационных ресурсов в образовательной, профессиональной и научной деятельности, коммуникативном взаимодействии и развитии субъектов среды [2]. Учебно-методическое обеспечение обучения в высшей школе начинают дополнять разнообразные электронные ресурсы, основная масса которых, очевидно, должна создаваться профессиональными коллективами разработчиков, но авторами части таких ресурсов будут оставаться преподаватели, разрабатывающие собственные средства для обучения отдельным дисциплинам.

Вне зависимости от того, какую роль играет преподаватель в процессе создания электронных средств обучения, он должен обладать компетенциями [3], которые позволили бы ему решать соответствующие задачи на достаточно профессиональном уровне.

К основным видам электронных средств учебного назначения относятся: сервисные программные средства общего назначения, электронные тренажеры, программные средства, используемые для контроля и измерения уровня знаний, умений и навыков студентов, программные средства лабораторий удаленного доступа и виртуальных лабораторий, электронные учебники, а также информационно-поисковые справочные системы [1].

В этой связи практико-ориентированной целью работы стала разработка электронного справочника, содержащего общетеоретические и практические основы выполнения технологических операций на деревообрабатывающем электрооборудовании, и

исследование его влияния на уровень компетенций студентов. Справочник создан для проведения пилотного исследования в целях получения предварительных данных об эффективности применения электронного средства обучения в образовательном процессе, как часть учебно-методического обеспечения дисциплины «Современные технологии деревообработки» на факультете технологии и предпринимательства (ФТП).

Задачи исследования:

- рассмотреть психолого-педагогические требования к разработке электронных средств обучения;

- разработать структуру и содержание электронного справочника, а также методические рекомендации по работе с электронным средством обучения;

- проанализировать уровень освоения компетенций обучающимися, без использования и с применением электронного средства обучения.

Разработанное электронное средство обучения представляет собой электронный справочник «Деревообрабатывающие электроинструменты» по дисциплине «Современные технологии деревообработки».

Электронное средство обучения предназначено для самостоятельного изучения студентами, а также может применяться на лекциях, практических, лабораторных занятиях и для организации контроля знаний.

Справочник предназначен для обучающихся очной и заочной форм обучения, по направлению – 44.03.01 и 44.03.05 – Педагогическое образование, профиль: технологическое и экономическое образование; профиль: технологическое образование.

Главная цель электронного средства обучения – познакомить обучающего с теоретическим материалом по работе с деревообрабатывающими электроинструментами, для дальнейшего использования оборудования на занятиях по дисциплине «Современные технологии деревообработки».

На сегодняшний день на рынке существует огромное количество программных продуктов, выбор которых определяется природой мультимедийных объектов и индивидуальными предпочтениями разработчика [4]. Для разработки электронного справочника применялось следующее программное обеспечение:

- Мультимедийная платформа Adobe Flash Professional;
- Графические редакторы Adobe Photoshop и CorelDRAW;
- Язык программирования ActionScript 3.0.

Электронные средства обучения, создаваемые преподавателями, должны отвечать стандартным дидактическим и методическим требованиям, предъявляемым к традиционным учебным изданиям, таким как учебники, учебные и методические пособия [1]. Проведем анализ на соответствие электронного справочника стандартным дидактическим принципам разработки, согласно классификации М.И. Беляева:

1. «Научность» – соответствует. Материал содержит корректную информацию из инструкций, разработанных специалистами по работе с данным электрооборудованием.
2. «Доступность» – соответствует. Язык изложения прост и понятен.
3. «Самостоятельность» – соответствует. В процессе работы на элек-

трооборудовании в период занятий по дисциплине «Современные технологии деревообработки», обучающемуся дана возможность самостоятельно работать с ресурсом. Электронный справочник размещен не только в Интернет, но и на компьютере в учебной аудитории, т.е. всегда имеется возможность самостоятельно еще раз, в случае необходимости изучить порядок выполнения какой-либо технологической операции на станке. В электронном справочнике также имеется ссылка на самостоятельный тестовый контроль.

4. «Наглядность» – соответствует. Справочник содержит картинки, схемы, изображения, видео для визуализации учебной информации.

5. «Систематичность и последовательность» – соответствует. Информация изложена и расположена логично и последовательно.

6. «Адаптивность» – частично соответствует. Поскольку справочник предназначен для самостоятельной работы, то студент может сам выбрать подходящий темп изучения учебного материала, и проконтролировать свои знания, пройдя тестовый контроль.

7. «Интерактивность» – соответствует в малой степени. Справочник опубликован на сайте преподавателя, где имеется возможность задать ему вопрос, путем написания письма на электронную почту.

8. «Развитие интеллектуального потенциала» – соответствует. Электронный справочник содержит значительный объем учебной информации и материалы для проведения контрольных мероприятий.

Электронное средство обучения соответствует и методическим требо-

ваниям: учебный материал подходит конкретному изучаемому курсу «Современные технологии деревообработки», информация отражена как система научных понятий, в виде обобщенного иерархически структурированного материала, студенту предоставляется возможность контроля знаний.

Главная страница справочника условно разбита на два блока. В первом блоке подробно рассмотрены виды деревообрабатывающего электроинструмента и технологии его применения. Во втором блоке располагаются материалы для проведения тестового контроля, список литературы, рекомендуемой для изучения, и словарь терминов и понятий по данному курсу.

В блоке по изучению деревообрабатывающего электрооборудования, представлены конструкция станка, указания по технике безопасности, особенности монтажа оборудования, правила эксплуатации станка, техническое обслуживание и уход, видео-обзор. В зависимости от вида оборудования название разделов немного варьируется.

Для обеспечения возможности самостоятельного изучения дома обще-теоретических и практических основ выполнения технологических операций на деревообрабатывающем электрооборудовании, электронный справочник опубликован на сайте <http://1721206.mya5.ru/> в разделе «Деревообработка» на вкладке «Учебный материал».

Для использования электронного средства обучения, опубликованного на сайте, необходимо наличие сети Интернет и любого браузера. Для перехода в окно справочника необхо-

димо нажать один раз левой кнопкой мыши в разделе «Деревообработка» на электронный материал «Электронный справочник “Деревообрабатывающие электроинструменты”».

Если работать с ним отдельно на компьютере, то для открытия справочника также потребуется установить на компьютере браузер. Доступ в Интернет в данном случае не нужен. Файл в формате «SWF» необходимо предварительно взять у преподавателя, установка дополнительных компонентов не требуется. Просмотр видео-обзоров в данном варианте работы с электронным справочником будет недоступен. В случае запроса компьютера на разрешение открыть файл, доступ необходимо разрешить.

Важной особенностью электронного справочника является наличие возможности, используя многоуровневую систему построения, самостоятельно проектировать изучение учебного материала.

Для перехода в содержание справочника из одного пункта в другой, необходимо нажать левой кнопкой мыши на него. При наведении мыши на пункт меню, он сразу меняет цвет, что помогает сориентироваться и удостовериться в правильности наведения мыши. Переход внутри разделов по электрооборудованию осуществляется по аналогичному принципу.

Внутри разделов для перехода от одного кадра к другому внизу экрана располагаются стрелки «назад» и «вперед».

В качестве пилотного исследования в целях получения предварительных данных об эффективности применения электронного средства обучения в образовательном процессе электрон-

ное средство обучения было внедрено в процесс изучения дисциплины «Современные технологии деревообработки» на третьем курсе студентов очной формы обучения и на четвертом курсе заочной формы обучения на ФТП. Поскольку справочник содержит только общетеоретические и практические основы выполнения технологических операций на деревообрабатывающем электрооборудовании, на домашнее изучение принципов работы электрооборудования был отведен месяц, поскольку в дальнейшем было запланировано применение полученных знаний на практике.

Дисциплина «Современные технологии деревообработки» изучается студентами очной и заочной формы обучения, выбравшими техническое направление подготовки.

Оба курса были разделены на две группы: первая осуществляла обучение без применения справочника, вторая с использованием электронного средства обучения.

На первом этапе обучающимся предлагалось изучать деревообрабатывающее электрооборудование поочередно, при необходимости обращаясь к словарю терминов и определений. Каждое оборудование имеет свой перечень разделов, расположенный в определенной логике, поэтому, не освоив материал предыдущих тем, нельзя было переходить к последующим.

На втором этапе происходило повторное чтение материала с обращением к списку литературы, рекомендуемой для изучения. По ходу чтения обучающимися выделялись и тезисно конспектировались на бумаге главные единицы темы и важные, на взгляд

студента, моменты. Только после такого двукратного знакомства с курсом обучающийся выполнял тестовые задания. При затруднениях в ответах на задания необходимо было повторно изучить те разделы, которые вызвали затруднения.

После изучения материала по всем деревообрабатывающим станкам студенты составляли реферативный конспект раздела и выделяли главную мысль каждой темы и наиболее важные моменты. При желании они могли творчески переработать материал, предложив собственные подходы к проблеме или изобразив какие-либо данные в виде собственных структурированных схем или иллюстраций.

После усвоения учебного материала студент вначале самостоятельно дома, потом на занятии в присутствии преподавателя проходит тестовый контроль, который включает в себя 28 вопросов. Только после успешного прохождения тестирования обучающийся допускается к работе на оборудовании.

Электронный справочник использовался также на практических занятиях. В процессе работы на электрооборудовании в период занятий по дисциплине «Современные технологии деревообработки» у студентов возникали трудности, которые они решали, открыв электронный справочник, размещенный не только в Интернет, но и на компьютере преподавателя.

Вторая группа осуществляла обучение по справочнику согласно описанным выше рекомендациям. У студентов очной и заочной формы обучения в ходе изучения деревообрабатывающего электрооборудования с помощью электронного справочника возникли

дополнительные вопросы к преподавателю, на которые они не смогли найти ответ в электронном средстве обучения. Ими же были вынесены предложения о внесении дополнительной информации в справочник. Всеми студентами были подготовлены рефераты на выбранные ими темы, объемом от 12 до 15 листов. 50 % обучающихся признались, что не смогли с первого раза пройти тестовый контроль, но 80 % из них после повторного изучения разделов, которые вызвали затруднения, прошли тестирование, получив оценки «4» и «5».

Спустя месяц, и первой, и второй группе каждого курса, было предложено в присутствии преподавателя вначале рассказать о принципах работы одного из станков (на выбор студента), а затем попробовать применить полученные знания на практике.

В ходе выступления студентов о принципах работы деревообрабатывающего электрооборудования обе группы показали одинаковый уровень знаний.

Экспериментальная группа обучающихся показала уровень компетентности выше, чем в контрольной группе, поскольку в электронном справочнике «Деревообрабатывающие электроинструменты» были представлены пошаговые действия выполнения тех или иных технологических операций, соответственно у экспери-

ментальной группы обучающихся не возникло много трудностей при работе с электрооборудованием. Наблюдалась неуверенность в себе и некоторая «зазубренность» теоретического материала (студенты, осуществляя работу на оборудовании действовали как по заученной схеме, зачастую проговаривая порядок выученных действий, чтобы ничего не перепутать и не пропустить). В целом все смогли выполнить поставленные перед ними задачи, только у некоторых студентов возникли отдельные сложности, которые они смогли преодолеть, обращаясь к справочнику во время практического занятия. В целом 45 % из них смогли продемонстрировать базовый, а 30 % – повышенный уровень освоения компетенций. Их действия, конечно, были не столь уверенными, но по сравнению с предыдущим курсом (проходившим обучение в прошлом году), который осуществлял обучение без применения электронного справочника, они показали более высокий уровень компетентности.

Результат пилотного исследования подтвердил эффективность применения электронного справочника «Деревообрабатывающие электроинструменты», на основании чего принято решение продолжить изучение влияния на уровень освоения компетенций применения электронных средств обучения в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев М.И., Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Технология создания электронных средств обучения. Разработка Института дистантного образования Российского университета дружбы народов : учеб. пособие / М., 2006. 130 с.
2. Лавров Н.Н., Назаров О.В. Профессионально-личностное становление специалиста в вузе: профессиографический и акмеологический аспекты // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 1. С. 111–118.

3. Никуличева Н.В., Хапаева С.С. Электронные учебники: разработка и внедрение. Сборник программ повышения квалификации для работников системы среднего профессионального образования. М., 2015. 72 с.
4. Свистунова Е.Л. Информационные технологии в преподавании дисциплин предметной подготовки студентов факультета технологии и предпринимательства // Вестник московского государственного областного университета. 2013. № 3. URL: <http://elibrary.ru/download/76065957.pdf>. (дата обращения: 14.02.2016).

REFERENCES

1. Belyaev M.I. Tekhnologiya sozdaniya elektronnykh sredstv obucheniya. Razrabotka Instituta distantnogo obrazovaniya Rossiiskogo universiteta druzhby narodov : ucheb. posobie / M.I. Belyaev, V.V. Grinshkun, G.A. Krasnova [Technology of Constructing Electronic Learning Tools. The Development of the Institute of Distance Learning of Russian University of Friendship of Peoples : Manual / M. I. Belyaev, V. V. Grinshkun, G. A. Krasnova]. M., 2006. 130 p.
2. Lavrov N.N. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie spetsialista v vuze: professiograficheskii i akmeologicheskii aspekty / N.N. Lavrov, O.V. Nazarov [Professionally-Personal Formation of a Specialist at a University: Occupational and Acmeological Aspects / N. N. Lavrov, O. V. Nazarov] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. 2012. no. 1. pp. 11–118.
3. Nikulicheva N.V. Elektronnye uchebniki: razrabotka i vnedrenie. Sbornik programm povysheniya kvalifikatsii dlya rabotnikov sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya / N.V. Nikulicheva, S.S. Khapaeva [Electronic Textbooks: Development and Implementation. Collection of Programs for Professional Development of Workers of the System of Secondary Professional Education / N. In. Nikulicheva, S. S. Khapaeva]. M., 2015. 72 p.
4. Svistunova E.L. Informatsionnye tekhnologii v prepodavanii distsiplin predmetnoi podgotovki studentov fakul'teta tekhnologii i predprinimatel'stva [Elektronnyi zhurnal] [Information Technology in Teaching Disciplines of Subject Preparation for Students of the Faculty of Technology and Business] // Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. 2013. no. 3. URL: <http://elibrary.ru/download/76065957.pdf>. (дата обращения: 14.02.2016).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Пестова Ирина Валерьевна – аспирант кафедры основ производства и машиноведения Московского государственного областного университета;
e-mail: mail.irishka.ru@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Pestova Irina V. – post-graduate student of the Department of Basics of Production and Engineering Science, Moscow State Regional University;
e-mail: mail.irishka.ru@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Пестова И.В. Практика применения электронных средств обучения при изучении дисциплины «Современные технологии деревообработки» студентами факультета технологии и предпринимательства // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 133–140.

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-133–140

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

I. Pestova Practice of using e-learning tools in teaching "Modern technologies of wood processing" for students of the faculty of technology and business // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 133–140.

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-133–140

УДК 37.08

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-141-150

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РАМКАХ ИНТЕГРАЦИИ ИКТ В ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Фалалеева О.Н.*Дальневосточный федеральный университет**г. Владивосток о. Русский, поселок Аякс-10, кампус ДВФУ, Российская Федерация*

Аннотация. В соответствии с профессиональным стандартом от педагогов дошкольного образования требуется владение ИКТ-компетенциями. В статье описаны причины проблем, возникающих в процессе работы с педагогами дошкольных учреждений Приморского края на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки при изучении информационно-коммуникационных технологий. Исследование показало: внедрение ИКТ в дошкольное образование в ближайшее время будет сдерживаться кадровым фактором, отсутствием средств и оборудования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, проблемы переподготовки педагогических кадров.

THE PROBLEMS OF TEACHING STAFF RETRAINING IN THE FRAMEWORK OF ICT INTEGRATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION

O. Falaleeva*Far Eastern Federal University**FEFU campus, Ajax-10 Settlement, Russki Island, Vladivostok, the Russian Federation*

Abstract. According to the Professional Standards pre-school teachers should master the ICT competencies. This article explains why some problems arise with studying ICT in retraining pre-school teachers at the courses of advanced training and professional retraining in Primorskiy Krai. The study showed that in the near future the implementation of ICT in pre-school education would be suppressed by a personnel factor, as well as by lack of funds and equipment.

Key words: ICT, problems of retraining teaching staff.

В условиях новой образовательной политики, руководствуясь законом РФ «Об образовании» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), каждому дошкольному образовательному учреждению (ДОУ) предоставлено право самостоятельно разрабатывать или выбирать из комплекса вариативных программ те программы, которые наиболее полно учитывают конкретные условия работы ДОУ. При этом учреждение дошкольного образования должно создавать возможности для педагогов по поиску и использованию материалов, необходимых для реализации программы, в том числе в информационной среде; обеспечивать взаимодействие педагогиче-

© Фалалеева О.Н., 2016.

ских и общественных объединений, включая сетевое; оснащать образовательное пространство учреждения средствами обучения, в том числе и техническими [8; 9, с. 5, 23, 24]. Таким образом, интеграция ИКТ в дошкольное образование обозначена.

Профессиональный стандарт педагога, адресованный в одинаковой мере и воспитателям ДООУ, и школьным педагогам, не оставляет сомнений в необходимости повышения квалификации педагогов в области ИКТ, получившей в России общественное признание и поддержку. От того насколько педагоги способны структурировать среду обучения, объединять новые технологии с новыми педагогическими приемами зависит успешность интеграции ИКТ в работу с детьми [6, с. 16].

Аббревиатурой ИКТ сегодня широко пользуются, в связи с чем этот термин имеет разные значения, в зависимости от ситуации. Основываясь на определениях «Информационная технология» и «Телекоммуникация», приведенных в работе Н.В. Макаровой, дадим следующее определение ИКТ: «ИКТ – технологии, использующие совокупность средств и методов сбора, обработки и дистанционной передачи данных на базе компьютерных сетей и современных технических средств связи для получения новой информации об объекте, процессе или явлении» [3, с. 15].

Часто слушатели программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, особенно педагоги дошкольных учреждений, на вопрос «Что вы понимаете под ИКТ?» затрудняются ответить, иногда можно услышать: «Компьютер и умение им пользоваться».

В аналитическом обзоре «Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании», сделанном институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, подтверждают проблему упрощенного и ошибочного представления об ИКТ, которое сводят к компьютеру и освоению навыков работы на нем как наиболее желаемому результату [4, с. 66]. К сожалению, к этому результату часто стремятся и специалисты, отвечающие за раздел ИКТ в программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки сотрудников образовательных учреждений. Ситуация связана с определенным кругом проблем, которые были выявлены в процессе работы на различных курсах повышения квалификации, но актуальнее они проявились в работе с педагогами ДООУ.

В проведенном исследовании из 94 опрошенных педагогов дошкольных учреждений на вопрос «Сколько примерно лет Вы используете компьютер в своей профессиональной деятельности?» 64 % ответили «Два года и более», при этом у остальных слушателей либо такой опыт отсутствует вовсе (17 %), либо находится в «зачаточном» состоянии на уровне выполнения простейших операций (19 %). Но даже среди тех, кто попал в 64 %, наблюдаются самые разные умения. Педагогам ДООУ были предложены задачи, которые выполняются посредством компьютера. Им необходимо было определить, насколько самостоятельно они могут их решить. Полученные данные представлены на рисунке 1.

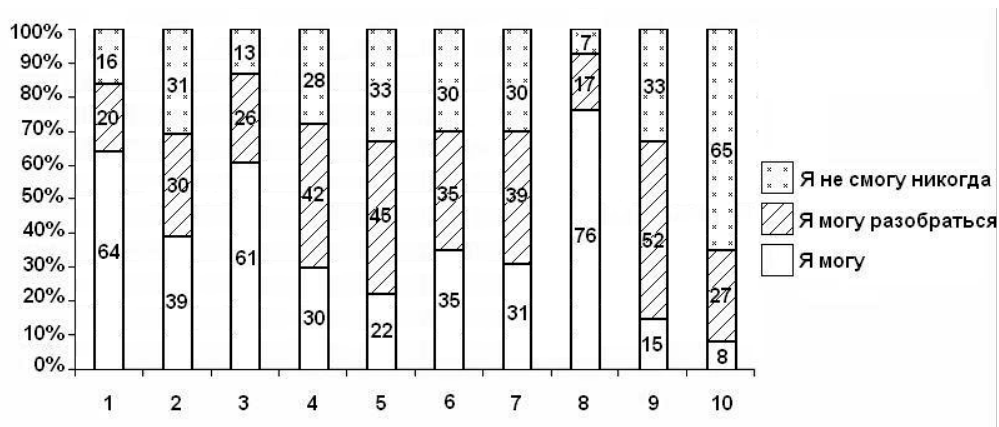


Рис. 1. Диаграмма распределения умений самостоятельно выполнять на компьютере задачи

Предлагаемые задачи сводились к следующему:

1. Создать письменное сообщение средствами текстовых редакторов;
2. Послать по электронной почте файл в виде вложения;
3. Организовать хранение электронных документов в папках и вложенных папках;
4. Использовать электронные таблицы для хранения информации, ведения учета или анализа данных;
5. Участвовать в дискуссиях на форумах пользователей в Интернете;
6. Создавать презентации с использованием простых анимационных эффектов;
7. Готовить занятия, на которых предполагается использование ИКТ воспитанниками;
8. Находить полезные учебно-методические материалы в Интернете;
9. Сотрудничать с коллегами, использовать общие ресурсы, такие как Google Docs;
10. Устанавливать программное обеспечение.

Итак, задачи, с которыми наиболее успешно справляются участники

опроса, заключаются в поиске учебно-методических материалов в Интернете, написании текстов и организации хранения документов в различных директориях. Примерно треть респондентов могут работать в Microsoft Excel, Microsoft Power Point и подготовить занятие, на котором дети будут использовать ИКТ. Слабое представление имеют педагоги об установке программного обеспечения на компьютер и о сотрудничестве на просторах Интернета.

Самой востребованной темой у педагогов ДОО является «Создание мультимедийной презентации в Microsoft Power Point». Программа общедоступна, позволяет работать с различной наглядностью, тестами для дошкольников, чем выше версия программы, тем больше возможностей работы со звуком, видео и сложной анимацией. В этом смысле наши педагоги-воспитатели не отличаются от тех, кто принимает участие в ежегодном конкурсе «Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании», проводимом журналом «Современное дошкольное образование».

Теория и практика». Устроители мероприятия отмечают, что основная часть конкурсных материалов – это презентации в Power Point, как методического характера для коллег-специалистов, так и посвященные «непосредственно образовательной деятельности с детьми» [2]. Подобные конкурсы такого масштаба как нельзя лучше демонстрирует положение дел в данной сфере.

Созданием тех же презентаций средствами интерактивных досок и графических планшетов практически не интересуются, за исключением единиц. Причина банальна – нет этого оборудования и в ближайшей перспективе, по мнению участников курсов, не будет. Но сочетание интерактивной доски и презентации Power Point дает большую свободу маневра, чем раздельное существование доски и презентации. Видимо, эта информация еще должна пройти стадию взвешенного осмысления. Пока слушатели ограничиваются принятием информации к сведению, когда читается обзорная лекция по мультимедийному и интерактивному оборудованию, используемому в учебном процессе.

Несмотря на то, что 64 % опрошенных умеют создавать тексты, как оказалось в ряде случаев, это вовсе не означает, что они могут с ними работать. Самые распространенные умения – это редактирование и форматирование текстов. Сложнее с оформлением рисунков, таблиц, автоматически генерируемым оглавлением и т.п.

Опыт общения в социальных сетях не явился поводом к конструктивному общению «ВКонтакте» с авторами Концепции инновационной образовательной системы «Диалог». Правда, такая работа практиковалась с учите-

лями начальной школы, для которой и создана система, но пример показателен в том смысле, что к серьезному общению нужно быть готовыми.

Не проявляется повышенного внимания к совместной работе с коллегами на площадке Google Документы и прочим сервисам. Пока в этом многим не видятся перспективы.

Присутствие на курсах людей, которые сомневаются или уверены, что никогда не смогут освоить предлагаемые виды деятельности, существенно тормозит работу курсов. Однако в анкетах были приписки «Желаем ликвидировать компьютерную безграмотность», «Хочу научиться работать на компьютере». Игнорирование подобных желаний ставит под сомнение ценность любых курсов.

Таким образом, в отсутствии дифференциации педагогов ДООУ по уровню владения компьютерной грамотностью проводить занятия объективно трудно. В этих условиях разработать программу курсов повышения квалификации, в одинаковой мере устраивающую все категории слушателей, не представляется возможным.

Большинство курсов имеет комбинированный характер, нацеленный на повышение квалификации сразу по нескольким направлениям, среди которых блок ИКТ часто является обязательным. Можно предложить руководителям программ, например, анкетировать педагогов до начала курсов или в первый день работы программы, что даст возможность выбрать стратегию и не искать золотую середину. Но и здесь возникают проблемы. Если выявляются разноуровневые по отношению к ИКТ группы, а на данном этапе они обязательно выявятся, то

либо следует привлекать нескольких специалистов, которые будут вести занятия у разных групп (потребуется дополнительное финансирование), либо это будет один специалист, которому целесообразно организовать групповую работу (при этом уменьшается количество часов на одну группу, что не всегда приветствуется слушателями, и группа начинающих пользователей требует большего внимания, которое не всегда оправдано, из-за отсутствия внутренней мотивации, особенно у возрастных воспитателей).

При дистанционных формах организации курсов эти проблемы менее выражены в силу их гибкости, но дистанционные курсы не всегда находят поддержку у руководителей учреждений.

Монокурсы, посвященные исключительно ИКТ, выглядят привлекательно, но в большинстве случаев только как образование для себя. Введение ФГОС ДО призвано обеспечить деятельность дошкольного учреждения по четырем основным направлениям [9, с. 9]. Реализуя эти направления в своих программах, большинство ДОУ не отводят в них ИКТ ведущей роли, только вспомогательную, или роль ИКТ совсем не предусмотрена, если речь идет об учреждениях, расположенных в сельской местности или поселках городского типа [1]. Возьмемся предположить, что указанные обстоятельства не способствуют не только популяризации монокурсов, но, соответственно, и интеграции ИКТ в ДО.

На сегодняшний день, как выяснилось из опроса, компьютер ежедневно привлекается в процесс работы с детьми только 14 % педагогов, один раз в неделю – 24 % педагогов, один раз в ме-

сяц или реже – 23 % и 39 % никогда не используют компьютер.

Отрадно заметить, что 37 % педагогов используют компьютер как минимум один раз в неделю и 29 % каждый день для целей, связанных с работой в детском саду (но не для занятий с воспитанниками). При этом активное использование компьютера для целей не связанных с работой в ДОУ отметили 51 % опрошенных.

Достаточно высокие показатели, описывающие цели, не связанные с непосредственным использованием техники на занятиях, объясняются наличием компьютеров и прочей техники в личном пользовании у самих педагогов. Что касается материально-технического обеспечения самих ДОУ, то ситуация оставляет желать лучшего. 81 % педагогов согласны с тем, что детский сад не располагает достаточным количеством компьютерной техники (некоторые указывают на ее полное отсутствие) и 75 % отмечают ограниченный доступ к сети Интернет (медленную и нестабильную скорость подключения). Более того, 87 % указали на недостаточность оказываемой технической помощи для поддержания средств ИКТ в рабочем состоянии.

По результатам самооценки материально-технических и финансовых условий, проведенной в рамках мониторинга готовности образовательных организаций к введению ФГОС ДО, только 23 % участников отметили благополучное состояние материально-технической базы и, соответственно, 16 % финансовой [1]. Приморский край по неизвестным причинам не попал в это исследование, но представленные нами данные коррелируют с теми, которые получены из других субъектов РФ.

Недостаточное количество техники или ее отсутствие в ДОУ являются еще одной проблемой в подготовке педагогов. Они не видят смысла прилагать усилия на курсах, если эти знания и умения не будут востребованы на практике по вполне объективным причинам.

Кроме компьютеров, ноутбуков и проекторов, которые лучше освоены педагогами ДО, отмечен опыт работы с интерактивной доской (10 %), интерактивным планшетом (16 %), документ-камерой (2 %), цифровым микроскопом (1 %) и даже цифровым теодолитом (1 %), но пока этот опыт, как видим, единичный, не нашедший отражения в программах работы с детьми по разным причинам. Среди них самые распространенные: не хватает времени для подготовки занятий с использованием ИКТ (71 %), отсутствие достаточных возможностей для развития профессиональных навыков в области ИКТ (59 %), отсутствие материального стимулирования (42 %), отсутствие свободного доступа к техническому средству и отсутствие методического материала (эти положения не оценивались, так как выяснились в ходе частных бесед). Тем не менее 21 % опрошенных готовы поделиться методикой работы с оборудованием. Ожидается, что оказались компьютер (ноутбук) и планшет, при этом прозвучал комментарий не то забавного, не то странного для педагога содержания: «Работать умею, но объяснить – не смогу».

Приятным было отметить оживление педагогов, которым предложили выбрать оборудование, необходимое для эффективной работы. Кто-то оказался весьма скромным и в анкете

были отмечены только компьютер и электронная доска, а кому-то из списка оказалось необходимым все. Наиболее востребованным оказался компьютер (ноутбук) – 92 %, далее по нисходящей: проектор – 76 %, интерактивная доска – 74 %, интерактивный планшет – 24 %, цифровой микроскоп – 20 %, система лабораторных экспериментов – 20 %, система оперативного контроля – 12 % и документ-камера – 8 %. Среди другого оборудования, которое предложили самостоятельно указать слушателям курсов, ничего не было отмечено, что вполне объяснимо отсутствием соответствующих знаний и широкого опыта работы с ИКТ.

С педагогами ДОУ можно по мечтать и руководителям программ курсов повышения квалификации. К слову заметим, что при разработке программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов образовательных учреждений различных ступеней редко учитывается многообразие ИКТ, и работа курсов сводится к освоению именно навыков работы на компьютере, о чем было сказано выше. Такой подход оказался не совсем приемлемым, и пришло быстрое осознание того, что замкнутость на единственном техническом средстве может превратиться в препятствие к применению разнообразных инструментов ИКТ. Это еще одна проблема, о которой идет речь в нашем исследовании.

В большинстве случаев в аудиториях, где проводят курсы, отсутствуют иные технические средства, кроме компьютера, проектора и электронной доски. Поэтому занятия предпочтительнее проводить в лабораториях технических средств обучения. Но и они,

часто, нуждаются в модернизации. Удобной в этом смысле видится закупка не всех средств, а одного из линейки средств, отличающихся универсальным программным обеспечением. Навык работы, например, на электронной доске, обеспечивает быстрое освоение интерактивной приставки или интерактивного стола.

Вопрос в том, будут ли центры повышения квалификации оснащаться такими средствами? На вопрос можно ответить скорее положительно, чем отрицательно, но снабжение существенно отстает от скорости, с которой развиваются новые технологии и техника.

Наличие самой современной техники, программного обеспечения, передача знаний слушателям о том, как это все работает, – условия необходимые, но недостаточные для успешных программ курсов повышения квалификации в разделе ИКТ. Будущее ИКТ в дошкольном образовании связывают со многими аспектами, в том числе, и созданием полноценных электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для детей.

Мною не преследовалась цель выяснить, создают ли наши респонденты собственные ЭОР. По опыту работы с педагогами ДОУ известно, что большинство из них пока в начале этого пути и предпочитают пользоваться готовыми ресурсами. Только 16 % педагогов отметили наличие достаточного, по их мнению, количества образовательных ресурсов для работы с воспитанниками. Не уточнялось и качество цифровых продуктов, ввиду отсутствия достаточных знаний в этой области.

На курсах повышения квалификации не ставится задача разработать ЭОР, только можно показать направ-

ление, в котором целесообразнее двигаться, но, лучше, если это направление будет задано, как минимум, двумя специалистами: по методике и по ИКТ. Методист компетентно подберет задачи, соответствующие младшему возрасту, а специалист по ИКТ предложит наиболее рациональный технический способ решения поставленных задач. Такая организация курсов выглядит разумной и перспективной [7]. Желательно, чтобы к этому тандему, был привлечен специалист по детской психологии. Педагоги, которые отметили нехватку времени для подготовки занятий с использованием ИКТ, вероятно, будут благодарны такой организации курсов.

Отдельно следует упомянуть об инклюзивном образовании. Для детей с особыми потребностями разработано специальное оборудование и программное обеспечение, доступ к которому возможен в режиме экскурсии в специализированные учреждения или детские сады новаторского типа [4, с. 111]. В программах повышения квалификации не уделяется большого внимания вопросу инклюзии в силу следующих причин: неоднозначное отношение к вопросу инклюзии; невостребованность тематики большинством организаций ДО; отсутствие специалистов, профессионально разбирающихся в особенностях обучения и воспитания детей с самыми разными нарушениями, которым под силу работать, например, блок «ИКТ в инклюзивном образовании».

В заключение хочется отметить: пока мы, взрослые, обсуждаем вопросы интеграции ИКТ в ДО, дошкольники стихийно, неуправляемо, самостоятельно осваивают новые ин-

формационные технологии на базе компьютерной техники или мобильных устройств. Понятно, что этому процессу следует придать упорядоченность. На этой почве, мнения по поводу привлечения детсадовцев к ИКТ разделились, таким образом, что прийти к общему знаменателю оппонентам не удастся в ближайшее время. Достаточно сослаться на опыт школ Силиконовой долины [10], опросы сотрудников ДОУ и родителей [5], отчеты сотрудников новаторских детских садов [4], чтобы понять насколько остро стоит эта проблема.

Интеграция ИКТ в ДОУ будет сдерживаться кадровым фактором, отсутствием средств и оборудования. «Скорее всего, кардинальные изменения не произойдут, и ИКТ будут активно использоваться только в тех учреждениях, где есть педагоги-энтузиасты, педагоги-новаторы, стремящиеся и умеющие творчески использовать инновационные технологии в развиваю-

щей работе с детьми. Только реформирование дошкольного образования на уровне содержания, методов и средств работы с детьми может повернуть новые технологии своей положительной стороной ко всем педагогам и детям, и сделать использование ИКТ массовым, доступным и продуктивным для всех дошкольных образовательных учреждений» [2].

Таким образом, для решения обозначенных проблем следует:

- 1) дифференцировать слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки на основе диагностики пользовательских умений работать на компьютере;
- 2) организовывать занятия по ИКТ с привлечением специалистов в области дошкольного образования и воспитания;
- 3) расширять парк технических и программных средств для более полной демонстрации возможностей ИКТ в организации работы с дошкольниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доклад о результатах мониторинга готовности образовательных организаций к введению федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Analitika_monitoring-FGOS-DO.pdf (дата обращения: 15.07.2015).
2. ИКТ в ДОУ и дома: положения и прогнозы [Электронный ресурс]. URL: <http://detskiyvorpros.ru/page/150> (дата обращения: 16.07.2015).
3. Информатика: Учебник. 3-е перераб. изд. / под ред. проф. Н.В. Макаровой. М., 2000. 768 с.
4. Калаш И. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214673.pdf> (дата обращения: 11.07.2014).
5. Компьютер в детском саду: спорные вопросы [Электронный ресурс]. URL: <http://detskiyvorpros.ru/page/125> (дата обращения: 16.07.2015).
6. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://goo.gl/gE7OH> (дата обращения: 05.02.2015).
7. Фалалеева О.Н., Шкляр И.А. Применение электронной интерактивной доски в образовательном учреждении (на примере преподавания русского языка в начальной школе) // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: сборник научных статей и докладов VII научно-практической конференции. Уссурийск, 2013. С. 139–152.

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М., 2013. 238 с.
9. Федеральный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://goo.gl/sQWCPR> (дата обращения: 29.06.2015).
10. A Silicon Valley School That Doesn't Compute [Электронный ресурс]. URL: http://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html?_r=0 (дата обращения: 09.07.2015).

REFERENCES

1. Doklad o rezul'tatakh monitoringa gotovnosti obrazovatel'nykh organizatsii k vvedeniyu federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. [Report on the Results of Monitoring of Educational Organizations Readiness for the Introduction of the Federal State Educational Standard of Preschool Education [Electronic source].] - URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Analitika_monitoring-FGOS-DO.pdf (request date 15.07.2015)
2. IKT v DOU i doma: polozheniya i prognozy [Elektronnyi resurs]. [ICT in PRESCHOOL and at home: situation and forecasts [Electronic resource].] - URL: <http://detskiyvopros.ru/page/150> (request date 16.07.2015)
3. Informatika: Uchebnik. 3-e pererab. izd. / pod red. prof. N.V. Makarovo [Computer Science: Textbook. 3rd Rev. Ed. / ed. by prof. In. Makarova]. M., 2000. 768 p.
4. Kalash I. Vozmozhnosti informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii v doshkol'nom obrazovanii [Elektronnyi resurs]. [The Potential of Information and Communication Technologies in Preschool Education [Electronic source].] - URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214673.pdf> (request date 11.07.2014)
5. Komp'yuter v detskom sadu: spornye voprosy [Elektronnyi resurs]. [Computer at a Kindergarten: Contentious Issues [Electronic source].] - URL: <http://detskiyvopros.ru/page/125> (request date 16.07.2015)
6. Professional'nyi standart pedagoga [Elektronnyi resurs]. [The professional standard of the teacher [Electronic source].] URL: <http://goo.gl/gE7OH> (request date 05.02.2015)
7. Falaleeva O.N. Primenenie elektronnoi interaktivnoi doski v obrazovatel'nom uchrezhdenii (na primere prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'noi shkole) / O.N. Falaleeva, I.A. Shklyar [The Use of Electronic Interactive Whiteboards at an Educational Institution (on the Example of Teaching Russian at a Primary School) / O. N. Falaleev, A. I. Shklyar] Natsional'nye priorityety sovremennogo rossiiskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy: sbornik nauchnykh statei i dokladov VII nauchno-prakticheskoi konferentsii [National Priorities of Modern Russian Education: Problems and Prospects: Collection of Scientific Articles and Reports of VII Scientific and Practical Conference]. Ussuriysk, 2013. pp. 139–152
8. Federal Law ot 29 dekabrya 2012 g. [Federal law of December 29, 2012]. . no. 273-FL « On education in the Russian Federation». M., 2013. 238 s.
9. Federal'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. [The Federal Standard of Preschool Education [Electronic source].] URL: <http://goo.gl/sQWCPR> (request date 29.06.2015).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Фалалеева Оксана Николаевна – старший преподаватель кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения Школы педагогики Дальневосточного федерального университета;
e-mail: oxana108@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Falaleeva Oxana N. – senior teacher of the Department of Informatics, Information Technology and Methods of Teaching, Pedagogy School, Far Eastern Federal University;
e-mail: oxana108@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Фалалеева О.Н. Проблемы переподготовки педагогических кадров в рамках интеграции ИКТ в дошкольное образование // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 141–150.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-141–150

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

O. Falaleeva The problems of teaching staff retraining in the framework of ict integration in pre-school education // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 141–150.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-141–150

УДК 378.14

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-151-163

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЦЕССА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ НА ОСНОВЕ АССОЦИАТИВНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГНОСТИКИ

Фаткуллин Н.Ю., Шамшович В.Ф.¹, Вайндорф-Сысоева М.Е.²

¹Уфимский государственный нефтяной технический университет

450062, Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Космонавтов 1, Российская Федерация

²Московский педагогический государственный университет

119882, Москва, Малая Пироговская ул., 1, Российская Федерация

Аннотация. Проблема объективности оценки знаний учащихся как одна из самых важных в педагогической теории и практике имеет многовековую историю, однако эффективного решения, по сути, до сих пор выработано не было. Этому есть объективное объяснение в виде существования множества факторов, влияющих на процесс оценивания, лишь немногие из которых являются детерминированными. Выявление самого факта субъективизма преподавателей в оценке знаний учащихся во многих случаях затруднен. Основным подходом, как правило, являются методы математической статистики. В то же время существуют более эффективные методы, построенные на применении ассоциативных (нейросетевых) моделей прогнозирования и диагностики показателей учебного процесса.

Выдвигается гипотеза исследования: в учебном процессе объективно существуют индивидуальные особенности преподавателей, находящие отражение в их профессиональной деятельности, которые одновременно проецируются на методику изложения учебного материала, оценивания знаний учащихся. В ходе исследования установлено, что подобные субъективные особенности на практике проявляются в виде системных (одного знака) отклонений от прогнозных значений педагогической модели прогнозирования ассоциативного типа, обученной по репрезентативной выборке преподавателей кафедры и данным балльно-рейтинговой системы учащихся. По результатам выявленных систематических отклонений необходимо выработать корректирующие воздействия на методику преподавания и оценивания данных преподавателей.

Ключевые слова: педагогическая прогностика, статистические методы, проверка гипотез, выборка, балльно-рейтинговая система, рейтинговый балл

REVEALING THE SPECIFIC FEATURES OF INDIVIDUAL EVALUATION OF A STUDENT BY A TEACHER (BASED ON PEDAGOGICAL PROGNOSTICATION ASSOCIATIVE MODEL)

N. Fatkullin, V. Shamshovich¹, M. Vayndorf-Sysoeva²

¹Ufa State Petroleum Technological University

1, Kosmonavtov Street, Ufa, Respublika Bashkortostan, 450062, the Russian Federation

²Moscow State Pedagogical University

1, Malaya Pirogovskaya Street, Moscow, 119882, the Russian Federation

Abstract: The problem of objective evaluation of students' knowledge as one of the most important in pedagogical theory and practice has a long history. But, in fact, no effective solutions have been worked out yet. This is an objective explanation of the existence of a number of factors influencing the evaluation process, only a few of which being deterministic. To reveal the fact of teachers' subjectivity in the evaluation of students' knowledge is in many cases difficult. The basic approach, as a rule, is the use of mathematical statistics methods. At the same time, there are more effective methods built on the use of associative (neural network) forecasting models and diagnostic of educational process indicators.

The hypothesis of research is put forward: teachers' individual characteristics objectively exist in the educational process. They are reflected in their professiogram that simultaneously are projected on the methodology of presenting the teaching material and assessing students' knowledge. The study has found that these subjective features are manifested in the form of systemic (one sign) deviations from the prognostic values of the pedagogical prognostication associative model. The model was formed on the basis of a representative sample of teachers of the department and the data of the score-rating system of students. The results of systemic deviations found show that it is necessary to work out the corrective actions on methods of teaching and these teachers' assessment

Key words: pedagogical prognostics, statistical methods, testing of hypotheses, sampling, score-rating system, rating point

Одним из основных преимуществ балльно-рейтинговой системы (БРС) оценивания достижений учащихся, как известно, является снижение субъективизма (во всех его проявлениях) в выставлении преподавателем оценочного балла за различные виды отчетных работ при различных формах и методах контроля [4, с. 31; 5, с. 42; 10, с. 28; 11, с. 5]. Однако даже в этой ситуации подобный субъективизм остается, возможно, в более скрытой форме. В его основе лежит, как правило, не один, а несколько факторов [6, с. 47-49]. На наш взгляд, в выявлении подобного деструктивного фактора в оценивании знаний учащихся эффективную роль может сыграть ассоциативная модель педагогической прогностики – нейросетевая (НС) и анализ ее прогнозных данных.

Таким образом, на основании вышесказанного нами выдвигается следующая гипотеза исследования. При функционировании кафедры, согласно Уставу вуза, Положению о БРС и другим нормативным документам, тем не менее

существуют индивидуальные особенности преподавателей, находящие отражение в их профессиограмме, которые одновременно проецируются на методику изложения учебного материала и оценивания знаний учащихся. Данные субъективные особенности как признак недостаточности профессионализма [2, с. 9–12; 7, с. 150; 8, с. 124–126; 9, с. 13] неизбежно будут проявляться в виде отклонений от прогнозных значений ассоциативной модели педагогической прогностики [12, с. 256–257], обученной по репрезентативной выборке [1, с. 189] преподавателей кафедры и данным БРС по их учебным группам. Образно выражаясь, данная модель, аккумулирующая в себе результаты оценивания всего педагогического коллектива кафедры, носит в преобладающем большинстве случаев более беспристрастный, объективный характер оценивания по сравнению с отдельными ее представителями. Если вид подобных отклонений имеет несистематический, т.е. случайный характер, то можно считать их несущественными, в противном случае, когда отклонения систематические и большинство их имеют одинаковые знаки, то необходим дальнейший анализ причин их возникновения. Таким образом, ассоциативная модель педагогической прогностики будет играть роль диагностирующего инструментария в определении причин и степени отклонения индивидуального прогноза по конкретному преподавателю по сравнению с кол-

лективно выработанным прогнозом на основе репрезентативной выборки коллектива кафедры по данной дисциплине [13, с. 184–185].

Для исследования выдвинутой гипотезы построим ассоциативную модель педагогической прогностики итогов 1 семестра обучения по дисциплине «Математика» ФБГОУ ВПО УГНТУ. В качестве обучающих примеров произведем выборку преподавателей и студентов, репрезентативность которой обеспечим случайностью отбора. Объем выборки – 530 студентов 1 курса по 20 учебным группам и 12 преподавателям, ведущим практические занятия по унифицированному учебному плану. В качестве входных параметров возьмем первые 5 этапов из 6 предусмотренных учебным планом, а именно лабораторные работы (ЛР) № 1, 2, расчетные задания (РЗ) № 1, 2 и аттестационные тестирования (АТ) № 1 (табл. 1).

Построение модели и определение ее архитектуры производились в пакете STATISTICA Neural Networks StatSoft, Inc. аналогично предыдущим исследованиям [3, с. 71–72; 13, с. 186–187]. На основе предварительного анализа были отобраны 4 параметра из 5 исходных, а именно ЛР № 2, РЗ № 1, 2 и АТ № 1.

Далее в качестве контрольных примеров случайным образом были отобраны 3 преподавателя той же кафедры, по 2 учебные группы которых не присутствовали в обучающей выборке. Данные 6 групп – группы №№ 1–6, были проверены на однородность величин рейтинговых баллов учащихся

Таблица 1

ЗАЧЕТНАЯ ТАБЛИЦА ЗА 1 СЕМЕСТР

Вид и наименование рейтинговой работы	Макс. балл
1) Расчетные задания № 1 (РЗ_1) Раздел № 1 «Линейная и векторная алгебра» УМК / Материалы для самостоятельной работы (РЗ стр. 95-106) Раздел № 2 «Аналитическая геометрия» УМК / Материалы для самостоятельной работы (РЗ стр. 98-112)	10
2) Расчетные задания № 2 (РЗ_2) Раздел № 3 «Введение в математический анализ». УМК / Материалы для самостоятельной работы (РЗ стр. 116-139) / Раздел № 4 «Дифференциальное исчисление функции одной переменной». УМК / Материалы для самостоятельной работы (РЗ стр. 97-119)	10
1) Лабораторная работа № 1 (ЛР_1) «Решение систем линейных уравнений методом Гаусса» УМК / Материалы для самостоятельной работы (ЛР стр. 107-117)	5
2) Лабораторная работа № 2 (ЛР_2) «Метод наименьших квадратов» УМК / Материалы для самостоятельной работы (ЛР стр. 117-129)	5
1) Аттестационное тестирование № 1 (АТ_1) КИМ-ы для разделов № 1 «Линейная и векторная алгебра», № 2 «Аналитическая геометрия» УМК (КИМ)	35
2) Аттестационное тестирование № 2 (АТ_2) КИМ-ы для разделов № 3 «Введение в математический анализ», № 4 «Дифференциальное исчисление функции одной переменной», № 5 «Дифференциальное исчисление функции нескольких переменных» УМК (КИМ)	35

между собой, и объем групп по отношению друг к другу отличался незначимо. Подобная проверка является обязательным условием получения достоверных выводов исследования, так как в противном случае материал педагогического анализа изначально был бы неоднородным, что напрямую оказывает влияние на конечный результат.

Анализ соответствия фактических и прогнозных данных по одной группе на преподавателя (преподаватель № 1 вел занятия в группах №№ 1, 2, преподаватель № 2 – в группах №№ 3, 4 и преподаватель №3 вел занятия в группах №№5,6) позволил выявить следующие особенности (рис. 1–6).

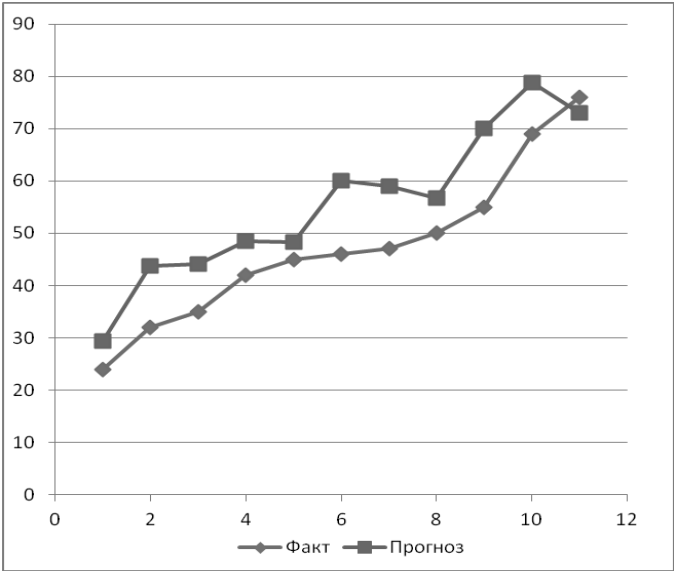


Рис. 1. Визуализация фактических и прогнозных данных БРС за 1 семестр группы № 2 преподавателя № 1

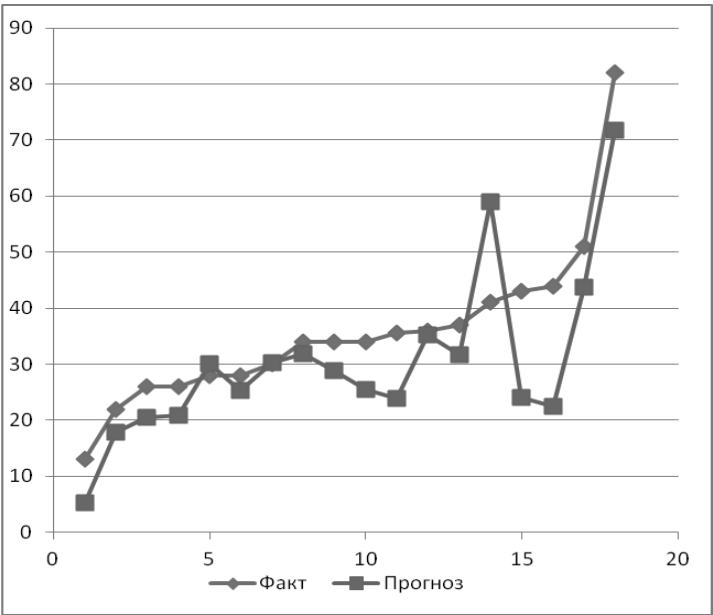


Рис. 2. Визуализация фактических и прогнозных данных БРС за 1 семестр группы № 5 преподавателя № 3

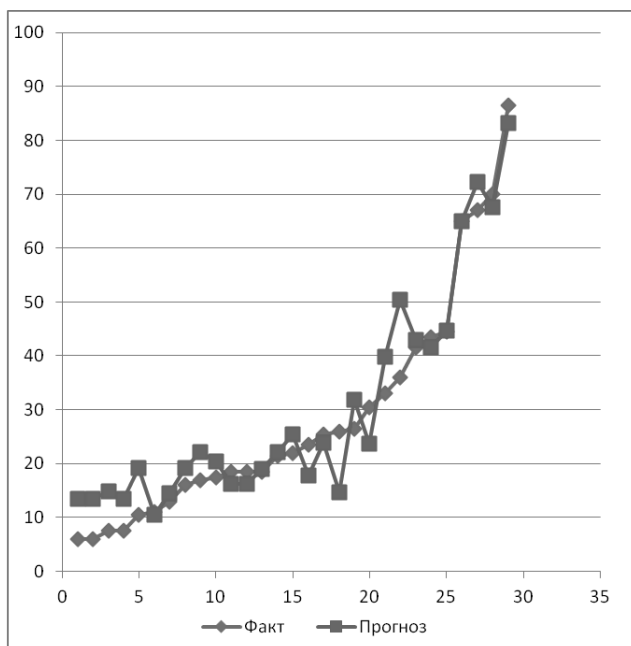


Рис. 3. Визуализация фактических и прогнозных данных БРС за 1 семестр группы № 3 преподавателя № 2

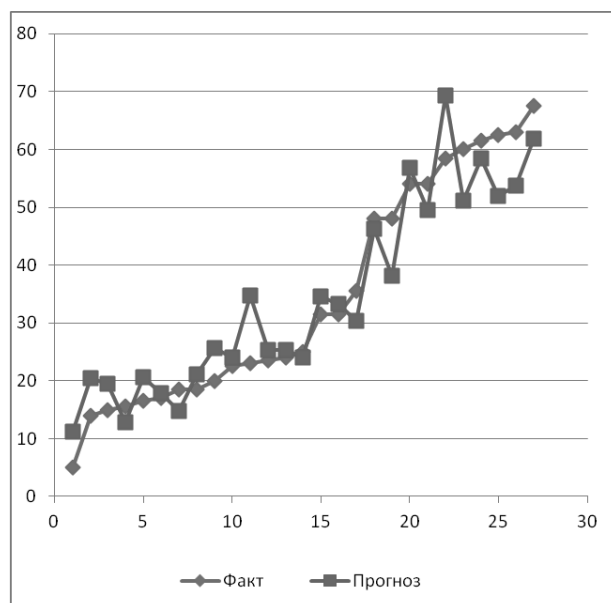


Рис. 4 Визуализация фактических и прогнозных данных БРС за 1 семестр группы № 4 преподавателя № 2

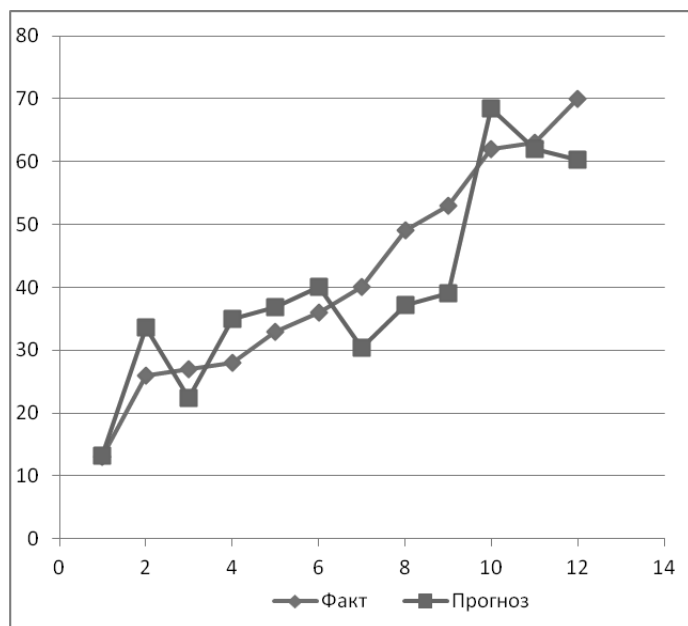


Рис. 5. Визуализация фактических и прогнозных данных БРС за 1 семестр группы № 6 преподавателя № 3

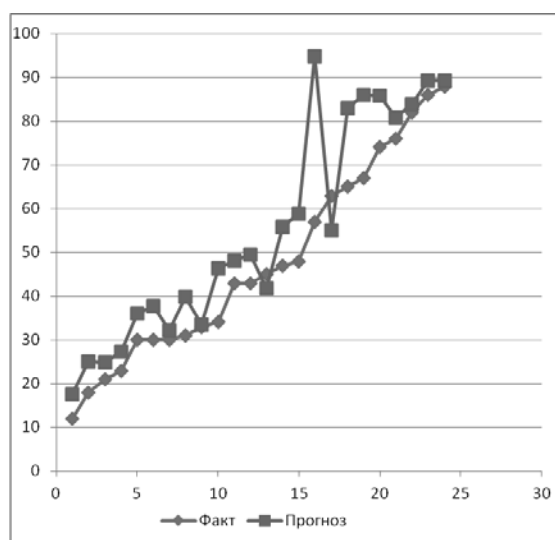


Рис. 6. Визуализация фактических и прогнозных данных БРС за 1 семестр группы № 1 преподавателя № 1

Для преподавателя № 2, ведущего занятия у групп №№ 3, 4, характер отклонений стохастический и носит, вероятно, случайный характер. Для преподавателей № 1 и № 3, ведущих занятия у групп №№ 1, 2 и №№ 5, 6 соответственно, отклонения предположительно системные, преимущественно одного знака.

Для более строгого анализа результатов прогнозирования и выдвинутых педагогических гипотез используем двухвыборочный t-тест Стьюдента для сравнения средних групповых рейтинговых баллов [1, с. 297–303]. В резуль-

тате данного статистического анализа вычислялось наблюдаемое значение t-критерия (t-статистика) и сравнивалось с критическими точками одно-стороннего и двустороннего критериев (табл. 2, 3).

Таблица 2

РЕЗУЛЬТАТЫ ПАРНОГО ДВУХВЫБОРОЧНОГО Т-ТЕСТА ДЛЯ СРЕДНИХ

Характеристики	Группа 1		Группа 2		Группа 3	
	Факт	Прогноз	Факт	Прогноз	Факт	Прогноз
Среднее	47,75	55,096	47,364	55,609	28,621	30,315
Дисперсия	517,674	622,447	232,455	214,821	437,172	407,213
Наблюдения	24	24	11	11	29	29
Корреляция Пирсона	0,936		0,939		0,966	
t-статистика	-4,08		-5,211		-1,699	
P(T<=t) одностороннее	0		0		0,05	
t критическое одностороннее	1,714		1,813		1,701	
P(T<=t) двухстороннее	0		0		0,101	
t критическое двухстороннее	2,069		2,228		2,048	

Таблица 3

РЕЗУЛЬТАТЫ ПАРНОГО ДВУХВЫБОРОЧНОГО Т-ТЕСТА ДЛЯ СРЕДНИХ

Характеристики	Группа 4		Группа 5		Группа 6	
	Факт	Прогноз	Факт	Прогноз	Факт	Прогноз
Среднее	34,574	34,552	35,806	30,439	41,667	39,86
Дисперсия	375,629	281,502	210,622	229,912	312,061	264,413
Наблюдения	27	27	18	18	12	12
Корреляция Пирсона	0,956		0,840		0,896	
t-статистика	0,019		2,708		0,796	
P(T<=t) одностороннее	0,493		0,008		0,222	
t критическое одностороннее	1,706		1,74		1,796	
P(T<=t) двухстороннее	0,985		0,015		0,443	
t критическое двухстороннее	2,056		2,11		2,201	

По итогам статистического анализа можно сделать следующие выводы:

1. Коэффициент Пирсона во всех случаях принимал значения близкие к 1, изменяясь от 0,84 до 0,97, что указывает на согласованность изменений

фактических и прогнозных данных во всех шести учебных группах;

2. Наблюдаемое значение критерия Стьюдента для преподавателя № 2 (группы №№ 3, 4) в обоих случаях не превосходило критического и, следо-

вательно, характер отклонений случаен (незначим);

3. Наблюдаемое значение критерия Стьюдента для преподавателя № 1 (групп №№ 1, 2) в обоих случаях попало в критическую область, следовательно, характер отклонений неслучаен (значим). Иными словами, данное отклонение носит системный характер, причем по данным рис. 1 и рис. 6 фактические данные итогового балла 1-го семестра для каждого студента этих групп ниже прогнозируемого;

4. Наблюдаемое значение критерия Стьюдента для преподавателя № 3 в группе № 5 также попадает в критическую область, следовательно, характер отклонений также неслучаен (значим). Но, в отличие от результатов преподавателя № 1, данное отклонение носит противоположный характер (рис. 2), так как фактические данные итогового балла 1-го семестра для каждого студента этих групп выше прогнозируемого. Для группы № 6 отклонения носят случайный характер.

Отметим, что дальнейший более детальный анализ результатов проверки данных педагогических гипотез невозможен без знания конкретных условий функционирования БРС в УГНТУ по данной дисциплине [11; 12, с. 255–256]. Как было сказано выше, прогнозирование велось по 5 первым этапам из 6 существующих в 1-ом семестре. По действующему учебному плану рабочая программа для студентов 1 курса унифицирована, и максимальное количество баллов по 5 этапам соответствует 65 из 100 итоговых. Таким образом, результаты прогнозирования фактически моделировали ситуацию сдачи студентами АТ № 2 (максимальное

количество баллов 35) и подведение итогов семестра.

Выводы:

1. Результаты 1-го семестра учебных групп №№ 3, 4 преподавателя № 2 хорошо прогнозируемы, т.е. стабильны. Можно сказать, что учебный процесс отлажен и является прозрачным и ожидаемым по результатам для самих учащихся, т.е. соответствует основным положениям БРС по данной дисциплине.

2. Результаты 1-го семестра учебных групп №№ 1, 2 преподавателя № 1 прогнозируются с эффектом «завышения». Данный эффект может проявляться в том случае, когда учащимися не уделяется должного внимания завершающему учебному материалу, как правило наиболее сложному в семестре. Преподавателю, на наш взгляд, в данной ситуации необходимо уделить больше внимания изучению учащимися данных групп материала итогового раздела семестра, чтобы избежать низких результатов в конце семестра. Очевидно, требуется значительная коррекция методики изложения учебного материала.

3. Прогнозируемые результаты 1-го семестра учебных групп №№ 5, 6 преподавателя № 3 неоднозначны в своей трактовке. Для группы № 6 результаты хорошо прогнозируемы и, скорее всего, учебный процесс не требует коррекции. Прогнозные данные по группе № 5 формируются с эффектом «занижения». Данный эффект проявляется в тех случаях, когда преподаватель стимулирует учащихся к более активному изучению учебного материала, придает этому процессу повышенное внимание, проявляется повышенное требование к качеству

усвоения материала дисциплины. Как следствие, наблюдается массовое повышение итогового рейтингового балла. Отметим, что данное повышение хорошо согласовано с прогнозными данными, что свидетельствует о целенаправленной работе со всеми студентами группы в целом.

Таким образом, предлагаемая ассоциативная модель педагогической прогностики по данным БРС для репрезентативной выборки группы преподавателей позволяет эффективно выявить такие особенности оценивания, как «завышение» или «заниже-

ние» оценок учащихся индивидуально по каждому преподавателю кафедры. В отличие от классического подхода методами статистики оперирующей оценкой «в среднем» данная модель показывает результаты индивидуально по каждому учащемуся. В дальнейшем выявленные факты проявления субъективизма необходимо проверять на предмет неслучайности (значимости) различий, и в дальнейшем при необходимости вносить необходимые коррективы в методики изложения учебного материала данными преподавателями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика. М., 2012. 480 с.
2. Горычева С.Н., Эндзинь М.П. Развитие дидактической компетентности учителя : пособие. Великий Новгород, 2006. 96 с.
3. Карпов В.Г., Фаткуллин Н.Ю. Ассоциативный подход в решении задач педагогической прогностики // Известия высших учебных заведений «Социология. Экономика. Политика». 2013. № 1. С. 71–74.
4. Красильникова В.А. Технологии оценки качества обучения. М., 2003. 46 с.
5. Малыгин А.В. Разработка и реализация системы мониторинга качества обучения в инновационном образовательном процессе вуза // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 1. С. 40–44.
6. Оськина М.Н. Компетентностный подход в подготовке преподавателей высшей школы для технических вузов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 1. С. 45–49.
7. Плахотникова И.В., Зотова Л.Э. Особенности личности преподавателя высшей школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 2. С. 149–156.
8. Савина Т.А., Киселева Е.А. Психолого-педагогические особенности профилактики профессионально-личностных деструкций педагога // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 1. С. 123–128.
9. Сластенин В.А. Педагогика: Профессиональная компетентность педагога. М., 1992. 237 с.
10. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 22–31.
11. Фаткуллин Н.Ю., Шамшович В.Ф., Бахтизин Р.Н. Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов по математике с использованием информационно-коммуникационных технологий в ГОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» // Материалы четвертой межд. конф. по вопросам обучения с применением технологий e-learning «MOSCOW Education Online 2010», Москва, Гостиничный комплекс «Альфа», 29 сентября – 1 октября 2010 г.: М., 2010. С. 62–64.
12. Фаткуллин Н.Ю., Шамшович В.Ф., Бахтизин Р.Н. Внедрение балльно-рейтинговой

системы оценки знаний студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий и поведение процедур мониторинга и прогнозирования оценки успеваемости студентов по математике методами нейросетевых технологий // Электронная Казань 2010 : материалы второй Всерос. науч.-практ. конф., Казань, 16–22 апреля 2010 г. ; Редкол. : К.Н. Пономарев (пред.) и др. Казань, 2010. С. 255–258.

13. Фаткуллин Н.Ю., Шамшович В.Ф., Бахтизин Р.Н. Диагностика и прогнозирование успешности процесса обучения учащихся на основе нейронных сетей // Образовательная среда сегодня и завтра: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф., Москва, ВВЦ, 29. 09 – 02. 10. 2009 ; отв. ред. В.И. Солдаткин. М., 2009. С. 184–187.

REFERENCES

1. Gmurman V.E. Teoriya veroyatnostei i matematicheskaya statistika [Probability Theory and Mathematical Statistics]. M., 2012. 480 p.
2. Gorycheva S.N., Endzin' M.P. Razvitie didakticheskoi kompetentnosti uchitelya : posobie [The Development of Didactic Competence of a Teacher: Handbook]. Veliky Novgorod, 2006. 96 p.
3. Karpov V.G., Fatkullin N.YU. Assotsiativnyi podkhod v reshenii zadach pedagogicheskoi prognostiki [An Associative Approach to Solving Problems of Pedagogical Prognostics] // Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii «Sotsiologiya. Ekonomika. Politika». 2013. no. 1. pp. 71–74.
4. Krasil'nikova V.A. Tekhnologii otsenki kachestva obucheniya [Technology of Evaluating the Quality of Education]. M., 2003. 46 p.
5. Malygin A.V. Razrabotka i realizatsiya sistemy monitoringa kachestva obucheniya v innovatsionnom obrazovatel'nom protsesse vuza [Development and Implementation of a System for Monitoring the Quality of Learning in the Innovative Educational Process at a University] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2012. no. 1. pp. 40–44.
6. Os'kina M.N. Kompetentnostnyi podkhod v podgotovke prepodavatelei vysshei shkoly dlya tekhnicheskikh vuzov [Competence Approach in Training Teachers for Technical Colleges] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2013. no. 1. pp. 45–49.
7. Plakhotnikova I.V., Zotova L.E. Osobennosti lichnosti prepodavatelya vysshei shkoly [Special Features of a University Teacher's Personality] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. 2011. no. 2. pp. 149–156.
8. Savina T.A., Kiseleva E.A. Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti profilaktiki professional'no-lichnostnykh destrukttsii pedagoga [Psychological and Pedagogical Prevention of Professional and Personal Destructions of a Teacher] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. 2014. no. 1. pp. 123–128.
9. Slastenin V.A. Pedagogika: Professional'naya kompetentnost' pedagoga [Pedagogy: Professional Competence of a Teacher]. M., 1992. 237 p.
10. Tatur YU.G. Kak povysit' ob"ektivnost' izmereniya i otsenki rezul'tatov obrazovaniya [How to Increase the Objectivity of Measurement and Evaluation of Educational Growth] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2010. no. 5. pp. 22–31.
11. Fatkullin N.YU., Shamshovich V.F., Bakhtizin R.N. Ball'no-reitingovaya sistema otsenki znaniy studentov po matematike s ispol'zovaniem informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii v GOU VPO «Ufimskii gosudarstvennyi neftyanoi tekhnicheskii universitet» [Point-Rating System of Assessing Students' Knowledge in Mathematics with the Use of

- Information and Communication Technologies in GOU VPO "Ufa State Oil Technical University"] Materialy chetvertoi mezhd. konf. po voprosam obucheniya s primeneniem tekhnologii e-learning «MOSCOW Education Online 2010», Moskva, Gostinichnyi kompleks «Al'fa», 29 sentyabrya [Proceedings of the Fourth Int. Conf. on Teaching with Technology E-Learning "MOSCOW Education Online 2010", Moscow, Hotel Complex "Alfa", September 29]. M., 2010. pp. 62–64
12. Fatkullin N.YU., Shamshovich V.F., Bakhtizin R.N. Vnedrenie ball'no-reitingovoi sistemy otsenki znaniy studentov s ispol'zovaniem informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii i provedenie protsedur monitoringa i prognozirovaniya otsenki uspevaemosti studentov po matematike metodami neirossetevykh tekhnologii [The Introduction of Score-Rating System of Students' Knowledge Assessment with the Use of Information and Communication Technologies and Behavior Procedures for Monitoring and Forecasting Students' Success in Studying Mathematics with the Use of Neural Network Technology Methods] Elektronnaya Kazan' 2010 : materialy vtoroi Vseros. nauch.-prakt. konf., Kazan', 16-22 aprelya 2010 g. ; Redkol. : K.N. Ponomarev (pred.) i dr [E-Kazan 2010 : Proceedings of the Second All-Russian. Scientific-Practical. Conf. Kazan, 16-22 April 2010; Editorial Board: K.N. Ponomarev (PREV.) etc]. Kazan, 2010. pp. 255–258
13. Fatkullin N.YU., Shamshovich V.F., Bakhtizin R.N. Diagnostika i prognozirovanie uspekhov protsessov obucheniya uchashchikhsya na osnove neironnykh setei [Diagnostics and Prognostication of Students' Teaching Success Based on Neural Networks] Obrazovatel'naya sreda segodnya i zavtra: materialy VI Vseros. nauch.-prakt. konf., Moskva, VVTS, 29. 09 [The Educational Environment Today and Tomorrow: Proceedings of the VI All-Russian Scientific-Practical Conf. Moscow, 29. 09]. M., 2009. pp. 184–187

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Фаткуллин Николай Юрьевич – кандидат экономических наук, доцент кафедры математики, заведующий кафедрой математики Уфимского государственного нефтяного технического университета;
e-mail: nick_idpo@mail.ru

Шамшиович Валентина Федоровна – кандидат экономических наук, доцент кафедры математики Уфимского государственного нефтяного технического университета;
e-mail: shamshovich@mail.ru

Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна – кандидат педагогических наук, доцент, почетный ученый Европы, профессор кафедры технологии и профессионального обучения Института физики, технологии и информационных систем Московского педагогического государственного университета;
e-mail: mageva@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Fatkullin Nikolai Yu. – Candidate of Economics, Associate Professor of the Department of Mathematics, Head of the Department of Mathematics, Ufa State Petroleum Technological University;
e-mail: nick_idpo@mail.ru

Shamshovich Valentina F. – Candidate of Economics, Associate Professor of the Department of Mathematics, Ufa State Petroleum Technological University;
e-mail: shamshovich@mail.ru

Vayndorf-Sysoeva Marina E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Honoured Scientist of Europe, professor of the Department of Technology and Professional Teaching, Institute of Physics, Technology and Information Systems, Moscow State Pedagogical University;
e-mail: mageva@yandex.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Фаткуллин Н.Ю., Шамишов В.Ф., Вайндорф-Сысоева М.Е. Выявление особенностей процесса индивидуального оценивания учащихся преподавателем на основе ассоциативной модели педагогической прогностики // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 151–163.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-151-163

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

N. Fatkullin, V. Shamshovich, M. Vayndorf-Sysoeva Revealing the specific features of individual evaluation of a student by a teacher (based on pedagogical prognostication associative model) // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 151–163.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-151-163

УДК 372.881.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-164-172

КОНЦЕПЦИЯ СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО УЧЕБНИКА ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ ВОЕННОГО ПЕРЕВОДА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Хабаров А.А.*Военный университет Министерства обороны Российской Федерации,
125047, г. Москва, ул. Б. Садовая, д. 14, Российская Федерация*

Аннотация. В статье приводится системное описание концепции создания интерактивного учебника по практическому курсу военного перевода китайского языка на предмет соответствия его тематического содержания и методической структуры современным требованиям эффективной подготовки специалистов по лингвистическому обеспечению военной деятельности. Автором проведен анализ результатов внедрения учебника «Практический курс военного перевода китайского языка» (часть первая) в образовательный процесс в Военном университете МО РФ, систематизирован опыт по разработке и созданию электронного учебника с комплексом упражнений, основная часть которых составлена с учетом интерактивного аспекта синтаксической организации речи в современном китайском языке.

Ключевые слова: интерактивность речи, практический курс военного перевода, электронный учебник.

THE CONCEPT OF CREATING AN INTERACTIVE TEXTBOOK OF THE CHINESE LANGUAGE MILITARY TRANSLATION

A. Khabarov*Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
14, B. Sadovaya Street, Moscow, 125047, the Russian Federation*

Abstract. The article gives a systemic description of the concept of creating an interactive tutorial of the Chinese Language Military Translation Practical Course with the aim of disclosing its thematic content and methodic structure correspondence to modern requirements of effective training of military linguists. The author analyzes the results of “The Chinese Language Military Translation Practical Course (part one)” textbook introduction into the educational process at the Military University. The paper also contains systematized experience of developing an interactive tutorial with a set of exercises most part of which takes into account the factor of Chinese colloquial syntax.

Key words: speech interactivity, Military Translation Practical Course, interactive tutorial.

На сегодняшний день можно констатировать факт того, что стремительно меняющаяся мировая обстановка, возникающие новые угрозы и вызовы гло-

© Хабаров А.А., 2016.

бальной и региональной безопасности, образование новых экономических и военно-политических союзов предъявляют качественно новые требования к программе и методике подготовки военных специалистов со знанием иностранного языка. В данном контексте, отношения всеобъемлющего стратегического сотрудничества и партнерства, сложившиеся в последние десятилетия между Россией и Китаем, предполагают интенсивное наращивание контактов и связей в целом ряде отраслей и сфер взаимодействия. Особое место и статус занимает сотрудничество в политико-дипломатической, военной и военно-технической сфере, что подчеркивает возросшую степень взаимодоверия между странами и их лидерами. В свете вышесказанного, перед профессорско-преподавательским составом профильных военно-образовательных учреждений высшего профессионального образования, готовящих кадры по специальности «Перевод и переводоведение», встает задача разработки актуализированного под современные реалии интерактивного учебника по практическому курсу военного перевода китайского языка.

Концепция создания учебника «Практический курс военного перевода китайского языка» предполагает разработку интерактивного учебного издания, целью которого является системное формирование профессиональных переводческих компетенций и освоение основной образовательной программы по специальности «Перевод и переводоведение» в соответствии с Федеральным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Структура универсального интерактивного учебника предполагает освещение всех актуальных тематических разделов, представляющих интерес для лингвистического обеспечения военной деятельности. В частности, первая часть учебника посвящена военно-политическим и военно-административным аспектам практического курса военного перевода китайского языка и включает методическую записку с рекомендациями по работе с учебными текстами и упражнениями, три унифицированных урока – «Организационно-штатная структура Вооруженных сил КНР», «Строительство и развитие Вооруженных сил КНР», «Диверсифицированное применение Вооруженных сил КНР» с комплексом упражнений и ключами для проверки, а также глоссарий и приложения с дополнительными справочными материалами.

В рамках концепции создания универсального интерактивного учебного издания по дисциплине «Практический курс военного перевода первого иностранного языка» на кафедре дальневосточных языков Военного университета Министерства Обороны Российской Федерации была разработана и выпущена первая часть учебника, на базе которой создан интерактивный электронный учебник.

Написание и составление учебника базируется на использовании современных нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность Вооруженных сил Китайской Народной Республики. В частности, в нем используются аутентичные материалы из актуальных редакций «Белой книги национальной обороны КНР», определяющей военную доктрину Китая и по-

литические векторы военного сотрудничества страны. Таким образом, в тематических учебных текстах излагаются базовые принципы диверсифицированного применения вооруженных сил, а также организационно-штатная структура, цели и задачи оборонного строительства и дальнейшего развития Народно-освободительной армии Китая, войск Народной вооруженной полиции и Народного ополчения. Каждый из трех уроков первой части учебника содержит информационно-справочные материалы на русском языке, предназначенные для формирования базовых знаний по тематике урока, а в комплекс упражнений включены задания на письменный перевод с русского языка на китайский текстов из положений Военной доктрины Российской Федерации, Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации, Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. Задания на самостоятельную подготовку также предполагают внеаудиторную работу по ознакомлению с организационно-штатной структурой, строительством и развитием Вооруженных сил США и государств-членов НАТО.

В процессе создания учебника был проведен тщательный анализ предлагаемого для изучения материала, проведены консультации с военными экспертами Главного оперативного управления Генерального штаба Вооруженных сил Российской Федерации, Главного управления международного военного сотрудничества Министерства Обороны Российской Федерации, Академии военных наук Российской Федерации. Учебные тексты и комплекс упражнений предполагают последова-

тельное ознакомление обучаемых с материалом, формируют представление о военно-политической обстановке в Китае, разъясняют основные положения курса оборонительной политики КНР и программы партийного и военного строительства вооруженных сил страны. В приложениях в конце учебника приводится дополнительная справочная информация на русском и китайском языках о порядке прохождения военной службы в Вооруженных силах КНР, о системе воинских званий, знаках различия и знаках отличия военнослужащих Народно-освободительной армии Китая.

Главной задачей учебника является формирование переводческих навыков, общекультурных и профессиональных компетенций, предусмотренных реализацией компетентностного подхода в образовательном процессе в виде активных и интерактивных форм проведения учебных занятий. В свете вышесказанного главным достоинством данного учебного издания является сбалансированное сочетание актуального и аутентичного учебного материала, содержащего современные переводческие реалии, используемые в работе военного переводчика-референта, а также специально разработанного комплекса упражнений, обеспечивающего усвоение нового лексико-грамматического материала и постоянное обращение к ранее пройденному материалу.

Каждый из уроков содержит лексический и грамматический комментарии к основному тексту, которые составлены с учетом предъявляемых к военному переводчику требований, сформулированных в результате анализа практической работы перевод-

чиков-референтов при осуществлении ими лингвистического обеспечения международной деятельности руководства Министерства обороны Российской Федерации, а также во время участия в совместных военных учениях, переговорах, конференциях и семинарах по военной тематике.

Необходимо отдельно подчеркнуть, что первая часть учебника «Практический курс военного перевода китайского языка» составлена в соответствии с учебным планом и учебной программой Военного университета для обучения дисциплине «Практический курс военного перевода первого иностранного языка» и предполагает формирование у обучаемых языковых навыков, переводческих умений и профессиональных компетенций, предусмотренных на соответствующем этапе обучения. Каждый из трех унифицированных уроков включает в себя информационно-справочные материалы на русском и китайском языках, аутентичные тексты на китайском языке с аудио- и видеосопровождением, систему упражнений, которая обеспечивает достижение поставленных целей обучения.

Система упражнений имеет следующую структуру:

- предтекстовые репродуктивные упражнения, в том числе лексические, грамматические, аудитивные;

- репродуктивные и продуктивные текстовые упражнения, в том числе упражнения на предпереводческий лексико-грамматический, структурный, жанровый анализ текста, на понимание общего содержания текста и его деталей;

- задания для квазипрофессиональной деятельности, в том числе задания

на зрительно-письменный перевод, зрительно-устный абзацно-фразовый перевод, устный последовательный перевод, аннотирование и реферирование текста, редактирование перевода;

- творческие задания, в том числе задания на тематический анализ и обобщение информации с привлечением доступных информационных ресурсов и с последующим составлением соответствующих документов на русском и китайском языках.

Материал упражнений, предусматривающих выполнение заданий с целью развития навыков аудирования (тексты, новая лексика на уровне слов и словосочетаний, специальные упражнения), начитан носителями китайского языка и записан на компакт-диске. В зависимости от ресурса учебных часов, установленных учебным планом на изучение дисциплины, график освоения учебного материала может быть различным, однако объем материала, представленного в учебнике, и его структура позволяют строить учебный процесс и составлять календарно-тематический план по трем моделям: минимальной, оптимальной и максимальной. При этом каждая модель обеспечивает достижение поставленных учебных целей [6, с. 5–12].

В силу значительного объема материала, подлежащего усвоению, процесс обучения должен быть в максимальной степени интенсифицирован и оптимизирован, поэтому учебник предусматривает значительный объем самостоятельной внеаудиторной работы обучаемых.

Особенностью содержания учебника является большой объем незнакомой лексики, что совершенно естественно, с одной стороны, а с другой

стороны, именно эта лексика является основой для выполнения всех других заданий и видов деятельности, связанных с аналитической обработкой текста и формированием профессиональных компетенций. Из этого следует, что при организации учебной работы необходимо стремиться к тому, чтобы новая лексика активно непроизвольно усваивалась еще до прямого указания выучить ее. Достижение этой цели должна обеспечивать та часть системы упражнений, которая предусматривает многократное восприятие и продуцирование новых лексических единиц в разных формах и в разных смысловых и лингвистических контекстах. Компоненты многосложных лексических единиц, данные в списках новой лексики, призваны обеспечить осознанное овладение такой лексикой на основе глубокого понимания их структуры и семантики.

Отдельного внимания заслуживает лексико-грамматический комментарий, сопровождающий каждый из уроков. В него включены знаменательные и служебные слова, а также синтаксические конструкции, которым недостаточно уделялось внимания на начальном этапе обучения китайскому языку, а также те, которые имеют особенности с точки зрения понимания смысла и перевода текстов военно-политической направленности [5, с. 275–276]. При контроле выполнения заданий, связанных с прослушиванием фонограммы и устной репродукцией записанного на электронном носителе материала, главное внимание фокусируется на том, чтобы обучаемые воспроизводили лексический материал с точным соблюдением слоговой и фразовой интонации, а текстовый матери-

ал – в естественном (не замедленном) темпе. Это же требование касается и заданий, связанных с подготовкой устных сообщений. Большое внимание уделяется ролевым играм для имитации рабочей обстановки переговоров, поскольку такая методика содействует активному усвоению учебного материала и приобретению необходимых компетенций. По мнению В.В. Лопатинской, «такую возможность дает игра: высоко мотивированная, она становится формой реализации учебного процесса, необходимым моментом которого является ролевое поведение обучающихся. Игровая условность соотносится с реальностью, которая формирует социально-коммуникативный опыт» [3, с. 61].

В дополнение к книжному изданию первой части учебника в виде отдельного программного продукта было также разработано его электронное издание, предоставляющее новые возможности для развития дистанционных форм обучения при использовании средств удаленного доступа. Наличие электронного учебника позволило существенно образом обогатить традиционные формы обучения, так как позволяет включать в него огромное количество учебных и наглядных материалов и способствует развитию качественно новых методик преподавания. В ходе внедрения электронного учебника в учебный процесс преподавания в Военном университете были выявлены следующие основные преимущества его использования:

1. Эффективное формирование у обучаемых предусмотренных учебной программой языковых навыков, переводческих умений и профессиональных компетенций.

2. Облегчение понимания изучаемого материала за счет отличных от применяемых в печатном учебном издании способов подачи материала, а именно: индуктивный подход в обучении, предполагающий подачу учебного материала в реальном контекстном окружении, воздействие на слуховую и эмоциональную память, параллельное развитие навыков графического отображения речи, визуального восприятия и аудирования.

3. Адаптация учебного материала в соответствии с потребностями обучаемых, уровнем их подготовки, интеллектуальными возможностями и амбициями.

4. Оптимизация учебного времени, предусмотренного учебным планом прохождения учебной дисциплины.

5. Наличие гибкого механизма корректирования и систематизации учебно-методических действий при изменении порядка и графика прохождения учебной дисциплины как в составе учебной (языковой) группы, так и при индивидуальном обучении (на основании предложенных в учебнике методических моделей).

6. Расширенные возможности для самопроверки на всех этапах обучения.

7. Формат электронного учебника предполагает использование гиперссылок, графических изображений, текстовых интерактивных заданий, мультимедийных заданий на отработку практических навыков перевода (текст № 4).

8. Компактность хранения информационной базы данных.

9. Возможность оперативного редактирования учебного материала, его

реструктуризации, внесения изменений и исправлений.

10. Доступность учебного материала, возможность размещения на образовательном сервере для одновременного доступа к ней всех обучаемых лиц, расширенные возможности мобильного использования и передачи информационного материала при помощи сетевого ресурса.

11. Интерактивность образовательного процесса, предполагающая взаимодействие и информационный обмен при выполнении комплекса упражнений (раздел «Упражнения») и при работе с текстовым материалом с использованием интегрированных аудиофайлов. Ресурсная база программы позволяет добавлять в данный электронный учебник дополнительный материал, в том числе – работы обучаемых.

12. Наличие системы поиска, предоставляющей удобство использования – возможность мгновенно «открывать» любой структурный раздел.

13. Вариативность в исполнении. Данному электронному учебнику можно придать любую удобную для чтения форму – цвет фона, текста, размер шрифта; при необходимости с помощью принтера можно распечатать часть учебника или издать его необходимым тиражом целиком.

14. Дешевизна и износостойкость. Создание, оформление и использование данного электронного учебника не предусматривает специальных расходов (кроме выполнения минимальных технических требований).

15. Совершенствование электронной ресурсной базы данных Военного университета в качестве образца электронного учебного издания, соот-

ветствующего требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, нормам действующего Национального стандарта Российской Федерации «Электронные издания» в сфере системы стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу (ГОСТ Р 7.0.83-2012) [4].

Таким образом, электронный учебник, являясь полифункциональным электронным учебным изданием, заменяет некоторые из традиционных средств обучения. Электронное учебное издание является передовым учебно-методическим «инструментом» осуществления образовательного процесса и, на наш взгляд, демонстрирует вид учебной литературы будущего. Важным аспектом является интерактивный обмен информацией путем использования ресурсов глобальной и локальной информационных сетей: «Нашему мыслящему современнику необходимы как общекультурные знания и профессиональные умения, так и нравственная платформа для того, чтобы разобраться в потоке информации, дать оценку событиям, духовными исканиям людей и их разнообразным проявлениям» [1, с. 32]. Актуальность разработки электронного курса состоит также и в том, что данный труд отвечает потребностям современного этапа развития высше-

го профессионального образования, а именно, его дистанционной составляющей, которая предполагает использование электронных средств обучения и компьютерных технологий. Как отмечает С.Н. Курбакова, «важно создать свой, национальный продукт – образовательный ресурс, который бы служил развитию российского общества, учитывал его национальные интересы и способствовал повышению качества образования, сохраняя достижения советской системы профессиональной подготовки кадров» [2, с. 52].

Одним из основных требований к письменному и устному переводу, помимо адекватности, является точный перевод терминов, терминологических и устойчивых сочетаний, грамотное с точки зрения русского языка оформление смысла, а при устном переводе еще и четкая артикуляция, интонационное оформление, достаточная для восприятия громкость речи, отсутствие продолжительных пауз, использование эквивалентной лексики и обусловленных коммуникативной потребностью синтаксических моделей порождения и восприятия речи. Все вышеупомянутые требования являются отражением базовых критериев формирования профессиональных компетенций, поэтому должны учитываться как обязательное руководство к организации учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курбакова С.Н. Иноязычный текст: Информирование или воздействие? // Учитель, учебник, ученик. Материалы VII международной научно-практической конференции: Сборник статей. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. 2014. С. 32–36.
2. Курбакова С.Н. О разработке контента электронного курса по учебной дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» // Наука и образование в жизни современного общества. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 14 томах. 2015. С. 52–55.

3. Лопатинская В.В. Психолого-педагогическая структура игротехнической деятельности преподавателя вуза как основа модели преподавателя-игротехника // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. № 4 (104). С. 60–67.
4. Национальный стандарт Российской Федерации «ГОСТ Р 7.0.83-2012» (от 01.07.2013 г.). М., 2012. 21 с.
5. Хабаров А.А. Актуальные проблемы исследования основных предикативных конструкций // Коммуникация в современном поликультурном мире: прагматика лингвистического знака: сборник научных трудов / Отв. ред. Т.А. Барановская. Вып. 3. М., 2015. С. 272–281.
6. Хабаров А.А. Практический курс военного перевода китайского языка (часть первая). Учебник. М., 2014. 256 с.

REFERENCES

1. Kurbakova S.N. Inoyazychnyi tekst: Informirovanie ili vozdeistvie? [Foreign Language Text: Informing or Influencing?] Uchitel', uchebnik, uchenik. Materialy VII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: Sbornik statei. Moskovskii gosudarstvennyi universitet im. M.V. Lomonosova [Teacher, Textbook, Student. Materials of VII International Scientific-Practical Conference: Collection of Articles. Moscow State University n. a. M.V. Lomonosov.]. 2014. pp. 32–36
2. Kurbakova S.N. O razrabotke kontenta elektronnoho kursa po uchebnoi distsipline «Inostrannyi yazyk v professional'noi sfere» [On the Content Development of the Electronic Course on the Subject "Foreign Language in Professional Sphere"] Nauka i obrazovanie v zhizni sovremennoho obshchestva [Science and Education in Modern Society]. Collection of Scientific Works on Materials of the International Scientific-Practical Conference, v 14 tomakh, 2015. pp. 52–55
3. Lopatinskaya V.V. Psikhologo-pedagogicheskaya struktura igrotekhnicheskoi deyatel'nosti prepodavatelya vuza kak osnova modeli prepodavatelya-igrotekhnika [Psychological and Pedagogical Structure of a University Teacher's Game Activities as a Basis for a Teacher-Moderator Model] // Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta. 2012. no. 4 (104). pp. 60–67.
4. Natsional'nyi standart Rossiiskoi Federatsii «GOST R 7.0.83-2012» (ot 01.07.2013 g.) [National Standard of Russian Federation GOST R 7.0.83-2012" (01.07.2013)]. М., 2012. 21 p.
5. Khabarov A.A. Aktual'nye problemy issledovaniya osnovnykh predikativnykh konstrukt-sii [Actual Problems of Research of the Basic Predicative Structures] // Kommunikatsiya v sovremennom polikul'turnom mire: pragmatika lingvisticheskogo znaka: sbornik nauchnykh trudov / Отв. ред. Т.А. Барановская. 2015. no. 3 . pp. 272–281.
6. Khabarov A.A. Prakticheskii kurs voennogo perevoda kitaiskogo yazyka (chast' pervaya). Uchebnik [Practical Course of Military Translation of the Chinese Language (Part One). Tutorial]. М., 2014. 256 p

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Хабаров Артем Александрович – соискатель, преподаватель кафедры дальневосточных языков Военного университета Министерства обороны Российской Федерации; e-mail: Lancelot567@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Khabarov Artyom A. – competitor for an academic degree, teacher of the Department of Far-Eastern Languages, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation; e-mail: Lancelot567@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Хабаров А.А. Концепция создания интерактивного учебника по практическому курсу военного перевода китайского языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 164–172.

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-164-172

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

A. Khabarov The concept of creating an interactive textbook of the chinese language military translation // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 164–172.

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-164-172

УДК 37.088

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-173-178

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК ОБЪЕКТ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Чекан А.А., Истратий А.Ю.

Московский государственный областной университет

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация

Аннотация. Конкурентоспособность научно-педагогических работников – жизненно важный фактор повышения конкурентоспособности и престижа российских вузов как на внутреннем, так и на мировом рынке. Следовательно, одной из кардинальных задач реформирования отечественной системы образования должна стать разработка стройной и непротиворечивой системы управления, которая обеспечит постоянный рост конкурентоспособности преподавателей высшей школы. В связи с этим в статье рассматриваются требования, которым должен соответствовать перечень компетенций, необходимых для достижения конкурентного преимущества.

Ключевые слова: конкурентоспособность, система образования, научно-педагогические работники, компетентность, реформирование.

RESEARCH AND EDUCATIONAL EMPLOYEES' COMPETITIVENESS AS AN OBJECT OF REFORMING THE DOMESTIC SYSTEM OF EDUCATION

A. Chekan, A. Istratiy

Moscow State Regional University

10 A, Radio Street, Moscow, 105005, the Russian Federation

Abstract: The research and educational employees' competitiveness is the vital factor of increasing the competitiveness and prestige of the Russian universities both in internal and in the world markets. Consequently, one of the most acute goals of reforming the system of education in Russia should become the working out of a harmonious and consistent system of management which would ensure constant increase of university professors' competitiveness. Thereby, the article scrutinizes the requirements for the list of competences necessary for achieving the competitive advantages.

Key words: competitiveness, system of education, research and educational employees, competence, reformation.

Главный потенциал современного образования заключен в научно-педагогических работниках (далее – НПР), к которым относятся декан факультета, заведующий кафедрой, профессор, доцент, старший преподаватель, преподаватель, ассистент.

Для эффективной подготовки бакалавров и магистров к работе в условиях современной экономики преподавателю уже недостаточно личного опыта, интуиции и учебных программ, обмена опытом на научно-методических конференциях, форумах и семинарах, позволяющих продемонстрировать профессиональные достижения, получить их признание и новые стимулы для дальнейшего развития. В данном случае потому, что каждый человек обладает собственными потребностями и целями, а успешное функционирование организации возможно лишь тогда, когда вознаграждение, основанное на стимулах, будет соответствовать социальным, профессиональным и психологическим характеристикам персонала организации [1].

Под конкурентоспособностью НПП в рамках данной статьи будем понимать такие компетенции преподавателей, которые обеспечивают вклад в достижение организационных целей образования наиболее эффективным способом.

Понятие «конкурентоспособность НПП» делает акцент на экономическую ценность компетенций преподавателя, которая представляет единство экономической полезности и экономических инвестиций в их формирование.

Экономическая полезность компетенций преподавателя связана [4]:

- во-первых, с возможностью (способностью) преподавателя удовлетворять альтернативные потребности экономического субъекта (работника, организации, региона и т.д.) в образовательных услугах в будущем;
- во-вторых, с ограниченностью привлечения этих компетенций относительно потребностей в образова-

тельных услугах, и поэтому доступ к ним требует определенных инвестиций;

- в-третьих, эти компетенции полностью или частично незаменимы, а воспроизведение как условий формирования компетенций, так и условий преподавательской деятельности субъектами-конкурентами затруднено или даже невозможно.

Инвестиции в компетенции НПП направлены на развитие профессионального, интеллектуального, физического капитала НПП, позволяющие в дальнейшем, в соответствии с возрастающими рыночными требованиями, адекватно ответить на новое содержание образовательной деятельности. Инвестиции носят долгосрочный характер, и их отдача распределяется на то время, пока преподаватель занят выполнением своих обязанностей.

Конкурентное преимущество НПП выступает в двух основных видах: следует различать конкурентоспособность в личностном (статичном) и корпоративном (процессном) контекстах.

Конкурентоспособность преподавателя в личностном проявлении выступает как качественная характеристика компетенций, отражающая уровень развития его личностно и профессионально важных деловых качеств, притязаний, мотивационной сферы и ценностных ориентаций, направленных на прогрессивное развитие личности. Она определяет способность преподавателя качественно и с минимальными ошибками (в идеале) выполнять свои функции, успешно осваивать новое и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям.

Важнейшими качественными характеристиками компетенций пре-

подавателя являются характер и содержание профессиональных, квалификационных, интеллектуальных и духовных способностей.

Для того чтобы сформированный перечень (набор) компетенций эффективно применялся, он должен соответствовать некоторым требованиям [2]:

- Ясность и легкость для понимания. Это необходимо, поскольку, если компетенции неясны и пользователи затрудняются при их использовании, интерес к компетенциям будет утрачен.

- Релевантность (соответствие) перечня компетенций для всего персонала, к которому он относится, то есть все сотрудники признают индикаторы поведения как требования, соответствующие качественному выполнению работы.

- Учет ожидаемых изменений или прогнозируемость. Чтобы сформированный перечень компетенций оставался актуальным, необходимо учитывать предполагаемые изменения, которые могут повлиять на организации деятельности предприятия: изменения во внешней среде, введение новой технологии и т.д.

- Дискретность. Структура компетенций имеет существенное влияние на простоту и точность оценок, поэтому важно, чтобы каждая из компетенций имела ясно определенные элементы. Избежать смешения разных компетенций позволит соблюдение следующих правил: одна компетенция не должна зависеть от других компетенций, индикаторы поведения не должны относиться к нескольким компетенциям.

- Справедливость по отношению ко всем, кто вовлечен в использование перечня компетенций.

После согласования и утверждения перечень компетенций можно применять.

Для оценки компетенций на сегодняшний день существует достаточно много методов, и в каждом конкретном случае выбирается тот метод оценки, который позволяет наблюдать требуемое поведение, следовательно, тот метод, который имеет высокую валидность относительно конкретных компетенций [6].

Для того чтобы компетенции НПП привели к достижению конкурентного преимущества, они должны отвечать четырем критериям [3; 5]:

- ценность, то есть знания и умения работника соответствуют требованиям работодателя;

- редкость, то есть осознание ограниченности источников привлечения отдельных категорий квалифицированных НПП по сравнению с потребностями рынка, что приводит к конкуренции за обладание наиболее важными и дефицитными их категориями;

- невоспроизводимость, то есть работодатели-конкуренты не могут точно продублировать человеческие ресурсы конкретного субъекта, так как не смогут скопировать уникальную комбинацию процессов, процедур, стилей, уникальности организационной культуры, характерных для конкретной организации;

- незаменимость, поскольку человеческие ресурсы способны к постоянному совершенствованию и развитию, то обладают уникальной комбинацией знаний, позволяющей приносить большую или меньшую прибавочную ценность в условиях вуза и целиком определяющей эффективность ее конкурентной политики.

Корпоративная конкурентоспособность есть экономическая форма реализации личностной конкурентоспособности преподавателя в ее совместном движении с материально-вещественными факторами образовательной деятельности. В этом контексте организация труда как условие проявления корпоративной конкурентоспособности преподавателя призвана создать условия для наиболее эффективного применения компетенций преподавателя и способствовать не только получению более высокого экономического эффекта от деятельности, но и его развитию. Корпоративная конкурентоспособность преподавателя – это степень приведения личностной конкурентоспособности в функционирующее состояние, т.е. результат превращения возможности в действительность. Между личностной конкурентоспособностью и корпоративной существует тесная взаимосвязь: чем в большей мере конкурентные преимущества закладываются в ходе формирования личностной конкурентоспособности, тем эффективнее проявляется корпоративная, и, наоборот, ежедневный практический опыт оказывает самое фундаментальное влияние на совершенствование личностной конкурентоспособности.

Детерминанты конкурентоспособности НПП – это иницирующие причины, движущие силы, определяющие динамику конкурентного преимущества преподавателя в процессе оказания образовательной услуги. Структура детерминант конкурентоспособности НПП имеет сложноорганизованное строение и включает в себя детерминанты разного типа, а именно:

- причины, которые являются закономерным следствием неравен-

ства экономических субъектов (их природно-ресурсного потенциала, трудового, производственно-финансового, информационно-духовного и т.д.) и обуславливают саму необходимость и возможность обладания конкурентным преимуществом;

- условия, которые способствуют проявлению конкурентного преимущества преподавателя в результате соперничества между субъектами за более выгодные условия труда и получение преимуществ над другими субъектами-конкурентами в сфере занятости и труда;

- факторы, которые определенным образом влияют на значимость конкурентного преимущества преподавателя для достижения стратегических целей субъекта образования. Изучение причин и условий позволяет ответить на вопрос о том, почему конкурентные преимущества возникают, изучение факторов – на вопрос о том, почему конкурентное преимущество достигло определенного уровня.

Взаимодействие и взаимообусловленность детерминант подразумевает постоянное стремление к достижению синергетического эффекта: преимущества по одной детерминанте должны создать или усилить преимущества по другим детерминантам. Следовательно, чтобы получить и удержать преимущество на рынке образовательных услуг, необходимо иметь преимущество по каждой детерминанте.

В заключение необходимо отметить, что для достижения устойчивого конкурентного преимущества НПП на рынке образовательных услуг субъект образования должен ориентироваться не столько на «подстраивание» (адаптацию) человеческих ресурсов под те-

кущие и стратегические цели, сколько на преумножение конкурентных преимуществ посредством инвестиций в человеческие ресурсы и активизации их в экономической деятельности. Инвестиции, направленные на формирование, поддержание и повышение конкурентоспособности НПП, позволят адекватно реагировать на изменение содержания профессиональной деятельности в соответствии с возрастающими рыночными требованиями

к ней, обеспечивать рост эффективности образовательной деятельности. Вузы, которые смогут наладить эффективную систему управления конкурентоспособностью преподавателей, получат возможность создать среду, способствующую развитию мотивированного и клиентоориентированного персонала, сформировать имидж привлекательного образовательного учреждения в мировом и региональном образовательном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Истратий А.Ю. Проблемы формирования эффективной системы мотивации и стимулирования персонала организации // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2014. № 14. С. 317–321.
2. Козлова Е.Г. Формирование карьерной стратегии персонала промышленных организаций // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2012. № 2. С. 172–176. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/183> (дата обращения: 15. 01. 2016)
3. Управление персоналом организации : учеб. пособие / под ред. Т.В. Кореньковой. М., 2014. 268 с.
4. Управление персоналом: современные проблемы и тенденции развития : коллективная монография / под ред. Т.В. Кореньковой. М., 2014. 217 с.
5. Управление человеческими ресурсами в условиях реформирования системы образования : коллективная монография / под ред. С.И. Сотниковой. Новосибирск, 2014. 199 с.
6. Чекан А.А., Жураховская И.М. Проблемы аттестации персонала: анализ практики и новые возможности ее использования в современных условиях // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. 2014. № 1. С. 100–107.

REFERENCES

1. Istratii A.YU. Problemy formirovaniya effektivnoi sistemy motivatsii i stimulirovaniya personala organizatsii [Problems of Forming an Effective System of Motivating and Stimulating Personnel of an Organization] // Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya). 2014. no. 14. pp. 317–321.
2. Kozlova E.G. Formirovanie kar'ernoii strategii personala promyshlennykh organizatsii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (Elektronnyi zhurnal). 2012. № 2. S. 172–176 [The formation of the Staff Career Strategy at Industrial Organizations // Bulletin of Moscow State Regional University (E-journal). 2012. No. 2. P. 172–176] - URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/183> (request date 15.01.2016)
3. Upravlenie personalom organizatsii : ucheb. posobie / pod red. T.V. Koren'kovoii [Personnel Management at an Organization: Textbook. / ed. by T. V. Korenkova]. M., 2014. 268 p.
4. Upravlenie personalom: sovremennye problemy i tendentsii razvitiya : kollektivnaya monografiya / pod red. T.V. Koren'kovoii [Personnel Management: Modern Problems and Tendencies of Development: Collective Monograph / ed. by T.V. Korenkova]. M., 2014. 217 p.

5. Upravlenie chelovecheskimi resursami v usloviyakh reformirovaniya sistemy obrazovaniyami : kollektivnaya monografiya / pod red. S.I. Sotnikovoi [Human Resource Management in the Conditions of Reforming Educational System: the Collective Monograph / ed. by S.I. Sotnikova]. Novosibirsk, 2014. 199 p.
6. Chekan A.A., Zhurakhovskaya I.M. Problemy attestatsii personala: analiz praktiki i novye vozmozhnosti ee ispol'zovaniya v sovremennykh usloviyakh [Problems of Staff Appraisal: Analysis of Practices and New Possibilities of its Use in Modern Conditions] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Ekonomika. 2014. no. 1. pp. 100–107.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Истратий Анна Юрьевна – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры управления персоналом Московского государственного областного университета; e-mail: anna_2712@bk.ru

Чекан Анна Алексеевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры управления персоналом Московского государственного областного университета; e-mail: anna.chekan@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Istratiy Anna Yu. – Candidate of Economics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Personnel Management, Moscow State Regional University; e-mail: anna_2712@bk.ru

Chekan Anna A. – Candidate of Economics, Associate Professor of the Department of Personnel Management, Moscow State Regional University; e-mail: anna.chekan@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Чекан А.А., Истратий А.Ю. Конкурентоспособность научно-педагогических работников как объект реформирования отечественной системы образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 173–178.

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-173–178

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

A. Chekan, A. Istratiy Research and educational employees' competitiveness as an object of reforming the domestic system of education // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 173–178.

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-173–178

УДК 372.874

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-179-189

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ МАСТЕРСКОЙ

Чистов П.Д.*Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

Аннотация. В статье поднимается проблема формирования образовательной среды художественно-педагогических факультетов (отделений). Проанализирован опыт функционирования художественных мастерских на базе факультета изобразительного искусства и народных ремесел Московского государственного областного университета. Вводится понятие «опорная образовательная среда», что, по мнению автора, подчеркивает значимость образовательной среды мастерской в системе художественного профессионального образования. Мастерская рассматривается как опорная образовательная среда, обладающая оптимальными возможностями для развития профессиональных компетенций для художественно-педагогического направления. Автор проводит анализ образовательной среды художественной мастерской и обозначает ряд важных условий для ее формирования. В заключение подчеркивается значение продуктивности деятельности мастерской как основного фактора, определяющего качество образования.

Ключевые слова: художественная педагогика, образовательная среда, художественная мастерская, профессиональные компетенции, творчество, мастерство.

THE CONDITIONS FOR FORMING AN EDUCATIONAL ART STUDIO ENVIRONMENT

P. Chistov*Moscow State Regional University
10 A, Radio Street, Moscow, 105005, the Russian Federation*

Abstract. The article raises the problem of forming an educational environment at pedagogical faculties. The author analyzes the experience of creative studios at Fine Arts and Folk Crafts Faculty of Moscow State Regional University. The article introduces the concept of a "supporting educational environment" that, according to the author, emphasizes the importance of the workshop educational environment in the system of vocational education. Workshop is considered as a supporting educational environment with optimum opportunities for developing professional competencies at an art-pedagogical university. The author analyzes the educational environment of an art studio and indicates a number of important conditions for its formation. In conclusion the importance of a workshop productivity as the main factor determining the quality of education is emphasized.

Key words: art pedagogy, educational environment, art studio, professional competence, creative work, skill.

Проблема эффективного формирования профессиональных компетенций является актуальной в современном художественном образовании [3]. Под профессиональными компетенциями понимаются компетенции, непосредственно связанные с художественной деятельностью. В ряде программ подготовки такие компетенции входят в блок «Специальные компетенции» или «Специальные профессиональные компетенции». Решение этой проблемы во многом зависит от того, насколько эффективно сформирована образовательная среда художественного заведения (подразделения) [2; 3; 4; 5; 6; 7]. Оптимальная образовательная среда характеризуется комплексом условий, активно развивающих личность учащегося и способствующих его саморазвитию. В условиях вузовского художественного образования основная характеристика образовательной среды регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом, профессиональным стандартом и рядом других документов, в которых прописаны требования к основным элементам образовательного процесса и уровню подготовки специалиста.

Образовательная среда по конкретным направлениям (специальностям) ориентируется на специализированную профессиональную среду, соответственно направленности и профилю подготовки. В педагогическом образовании нужно учитывать, что для формирования профессионально-педагогической готовности студентов к целенаправленной деятельности в развивающей образовательной среде школы необходимо создать соответствующую образовательную среду педвуза [4, с. 18].

Несомненный интерес представляет определение в общей системе базового звена, в котором будут генерироваться все необходимые условия для успешной учебной, воспитательной, творческой, научно-исследовательской и учебно-методической деятельности, то есть установление такого опорного пункта художественного образования, в котором создаются условия для формирования и развития профессиональных компетенций, имеющего связи со всеми основными элементами большой образовательной среды.

Сообразно художественной направленности как основной специализации таким базовым звеном является художественная мастерская. Художественная мастерская – это общий термин. В зависимости от профиля деятельности название может меняться: дизайн студия, арт-студия, специализированная мастерская и т.п.

Двадцатипятилетний опыт организации и развития таких мастерских, неразрывно связанных с образовательным процессом по художественно-педагогическому направлению, есть на факультете изобразительного искусства и народных ремесел Московского государственного областного университета. Наиболее эффективно связь образовательной и художественно-творческой деятельности прослеживается в существующих на факультете узкоспециализированных мастерских: станковой живописи, станковой графики, иконописи, финифти, скульптуры, народного костюма, современного костюма, керамики, росписи по ткани, тканого гобелена, росписи по фарфору, жостовской росписи, росписи матрешки и т.д. Процесс обучения

студента ориентирован на специфику мастерской. Мастерская играет роль базового организующего звена в общей цепи образовательного процесса.

Плюсом художественно-педагогического образования является широкий выбор художественных специализаций, включающий в себя различные виды живописи и графики, декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, иконопись, дизайн и скульптуру. Это выгодно отличает данное направление от узкопрофилированных программ подготовки, так как существует возможность свободного и широкого выбора специализации внутри единого направления. Недостаток времени на специализированную художественную подготовку компенсируется закреплением студентов за мастерскими.

Как правило, студент закрепляется за мастерской с первого курса и не меняет своей специализации до выпуска, защищая выпускную квалификационную (дипломную) работу по профилю мастерской. Концентрация студента на освоении одной определенной специализации является залогом результативной деятельности. Знания, умения и навыки в одной области взаимно дополняют друг друга. Постепенно формируется профессионализм, то есть обучающийся входит в систему норм, правил и требований, характеризующих сложный вид деятельности.

Осваивая одну специализацию, студент постигает не только логику художественного процесса, но и методику образовательной деятельности. Понимание системности художественного и образовательного процесса впоследствии положительно влияет на эффективность расширения собственных компетенций и овладение други-

ми профессиями. В исключительных случаях студенты могут выбрать две специализации, но такие случаи действительно единичны по причине сократившихся сроков обучения по программам бакалавриата и уменьшения количества аудиторных часов (увеличение самостоятельной работы).

На ранней стадии формирования факультета практиковалась смена специализации у группы студентов после каждого полугодия до 3-го курса. С 3-го по 5-й курс студент узко специализировался в одном направлении. Ознакомление студентов с разными видами художественной деятельности (батики, гобеленом, художественными росписями, керамикой, станковой и уникальной графикой, живописью и т.д.) ставилось во главу угла. Предполагалось, что в процессе обучения студент, ознакомившись с различными видами искусства, будет лучше сориентирован на выбор определенного вида художественной деятельности. По факту оказалось, что за оставшиеся 2–3 года трудно приобрести необходимое мастерство. К тому же ориентировать группу студентов на конкретный вид деятельности без учета способностей каждого студента оказалось нерациональным.

На эффективность формирования профессиональных компетенций оказывал влияние ряд очевидных факторов, таких как уровень предпрофессионального образования (довузовской подготовки), правильная ориентация студента на конкретную специализацию, обусловленная его желанием и способностями, количество часов, проведенных в мастерской.

Наличие специализированной мастерской позволяет решить ряд проблем в современном художественном

вузовском образовании. В частности, сокращение сроков обучения, уменьшение аудиторной работы и увеличение самостоятельной. Спецификой художественного образования можно считать большую значимость практических навыков, выработка которых происходит далеко не сразу, на это необходимо много времени. Параллельно происходит погружение в культурную среду, приятие эстетических ценностей.

Несомненно, что мастерская представляет собой самодостаточную образовательную среду, которой вряд ли подходит термин «микросреда». Более справедливым было бы определение «опорная образовательная среда».

Эффективность построения образовательной среды наиболее подробно рассмотрена в исследовании В.А. Ясвина [7], которое в большей степени сориентировано на общеобразовательную школу. Автор описывает 4 типа образовательных сред: догматическая, творческая, карьерная и безмятежная. В исследовании выделяются 5 «базовых» параметров: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость; а также шесть параметров «второго порядка»: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, активность, мобильность [7, с. 114–115].

Если образовательную среду творческой мастерской рассмотреть в системе координат, предложенную В.А. Ясвиным, в которой по одной оси диаметрально располагаются свобода и зависимость, а по другой – активность и пассивность, и 4 типа образовательных сред расставлены в секторах по векторной характеристике (догматическая образовательная сре-

да – пассивность и зависимость, карьерная – зависимость и активность, безмятежная – свобода и пассивность, творческая – активность и свобода), то художественная мастерская в плане профессионального образовательного процесса исключает безмятежный вектор. Остальные типы образовательных сред системно сочетаются даже в пределах одной мастерской. Переходя с курса на курс, студент совершает переходы из одного типа модальности образовательной среды в другой [7, с. 227–228].

На начальных курсах повышенное требование именно к технологическому совершенству и исполнительскому мастерству превалирует над творческими задачами, что соответствует догматическому типу среды. Постепенно с набором профессионального художественного мастерства студент переходит на уровень соревновательности. Желание показать свои навыки в художественной деятельности, самоутвердиться, переводит студента в карьерную образовательную среду. На этом этапе становления будущего специалиста в образовательный процесс активно включают творческие задачи. Таким образом, для обучающегося формируется новый ориентир – творчество, и понимание того, что навыки не самодостаточны в искусстве. С этого момента начинается последовательное движение в сторону творческой образовательной среды.

Надо учитывать, что количество обучающихся в мастерской невелико. Руководитель в лучшем случае набирает с курса 4–5 студентов. Как правило, это количество не превышает 3-х обучающихся, и суммарно с разных курсов за мастерской закреплено до

20 человек. Обучение по форме соответствует индивидуальным занятиям. При общей программе в мастерской возможны индивидуальные образовательные траектории. Студенты разных курсов занимаются вместе и в целом царит атмосфера творчества, но удаленность среды, как писалось выше, для каждой группы обучающихся своя, и сами обучающиеся понимают существующую иерархию.

Критерий широты образовательной среды художественной мастерской сфокусирован на специфике профессиональной деятельности. В образовательную среду включаются элементы, неотъемлемо связанные с художественной деятельностью: экскурсии в музеи, посещение выставок, профессиональных мастерских и производственных участков (производственно-ознакомительные практики), выездные пленэры, ознакомление с деятельностью других учебных заведений по профилю деятельности, участие в выставках и конференциях, встречи с выдающимися мастерами, проведение мастер-классов и т.п. Данный критерий активно поддерживается большой образовательной средой вуза. Разнообразие процессов и явлений вузовской среды, порой, играет и отрицательную роль, отвлекая обучающегося от художественной деятельности.

Большое значение имеет высокий показатель интенсивности образовательной среды художественной мастерской, так как свободное время в университете студент часто проводит в ее стенах. И не обязательно, что он в это время занимается художественной деятельностью. Это может быть общение с другими студентами и руководителем, ознакомление с литературой,

участие в анализе художественных работ и т.п. Высокий уровень требований к обучающемуся, постоянная постановка конкретных задач, невозможность «спрятаться» в коллективе, конкуренция, практический характер деятельности и отсутствие возможности подменить свою работу чужой – все это факторы, обеспечивающие высокую интенсивность образовательного процесса.

Степень осознаваемости среды мастерской связана с узкой специализацией, вовлеченностью всех обучающихся и преподавателя в единое действие, общностью интересов и целей, с пониманием уникальности творческого художественного процесса. В каждой мастерской сложились свои традиции, есть свои секреты и технологии. В определенной степени, среда мастерской – явление самостоятельное и оригинальное. В лучшем проявлении мастерская становится вторым домом для студента, где совместно не только работают, но и встречают праздники, обмениваются опытом, общаются. Сложившиеся мастерские располагают большим фондом творческих и учебных работ высокого профессионального уровня, которые частично находятся в постоянной выставочной экспозиции, частично – в фондах мастерской и факультета. Регулярно проходят выездные выставки. Студенты осознают, что мастерская готовит специалистов, способных к профессиональной художественной деятельности, подтверждением чему являются экспонируемые произведения. Обучающиеся в мастерской стремятся к высокому художественному качеству, которое смотрит на них фактически со стен, и, когда у них на самом деле начинает что-то получаться, они чувствуют

себя полноценными участниками творческого процесса, частью единого целого.

Показатель устойчивости образовательной среды мастерской во многом связан с преемственностью в поколениях, то есть когда «выращенный» в среде мастерской ученик со временем сам становится рядом с учителем и продолжает традиции. Это идеальный вариант, который реализовался далеко не во всех мастерских. Обязательным минимумом в плане устойчивости среды становится относительно длительное существование мастерской (наличие 3–5 выпусков), стабильный высокий уровень выпускных работ как базовый критерий в определении качества подготовки, наличие студентов разных курсов и их единовременная работа. В этом случае старшекурсники помогают начинающим и преподаватель часто привлекает старшекурсников к педагогической работе, проведению мастер-классов, реализации части задач педагогической практики в мастерской, учебно-методической работе (написание курсовых работ по методике обучения изобразительному искусству и специализации с учетом специфики мастерской), научно-исследовательской работе (проведение педагогических экспериментов как части дипломной работы). Появление магистерского направления подготовки для учителей изобразительного искусства значительно прибавило устойчивости образовательной среде мастерской, и мастерская стала для магистрантов площадкой для исследований, в ходе которых они ассистируют руководителю.

Факторы, связанные с устойчивостью образовательной среды, имеют прямое влияние на мобильность сре-

ды, способность среды к изменениям, органичному отражению веяний и запросов времени. В случае с традиционным искусством, всегда присутствует конкретика выходных требований, предъявляемых не только к технологическому качеству работы, но качеству творческого решения. Стабильное и неизменное технологическое качество есть минимальное выражение устойчивости системы. Стабильное высокое качество творческой мысли и ее разнообразие (без потери технологического качества) выражает как устойчивость, так и мобильность системы.

Значительный уровень доверия между обучающимися, особенно старших курсов, и преподавателем позволяет реализовывать свободу творческого поиска, которая реализуется и в художественной, и научно-исследовательской, учебной и учебно-методической деятельности. Сама образовательная система становится способна к самоорганизации и развитию, так как в основании системы находятся конкретные профессиональные требования и преподаватель, организующий, контролирующий и корректирующий процесс, а динамической частью являются сами студенты, привлекаемые к образовательной деятельности, способные показывать высокий уровень профессионального художественного мастерства и творческой мысли.

Мир современных художественных материалов, инструментов и технологий тоже не стоит на месте. Мобильность образовательной художественной среды во многом связана со способностью применять новые технологии, особенно там, где это является существенным для профессиональной деятельности.

Скоординированность деятельности всех студентов мастерской, высокий уровень взаимосвязи между ними и преподавателем, единство целей, предполагает и значительную степень обобщенности образовательной среды.

Творческий характер деятельности напрямую влияет на эмоциональность среды. Основные критерии данного показателя выражены в обстановке доверительного общения, которое происходит в мастерской, «одомашнивание» среды как противовес требовательности. Смена различных видов художественной работы, посещение выставок, организованные поездки и многое другое предохраняют преподавателей и студентов от эмоциональной усталости и тем самым повышают эмоциональность образовательной среды. Эмоции неразрывно связаны с творчеством. Эмоции и творчество взаимно подогревают друг друга.

Доминантность образовательной среды творческой мастерской для студентов и преподавателей также находится на высоком уровне. Учитывая, что мастерская является опорной образовательной средой в общей среде факультета, занимая доминантное положение в структуре факультета, и студенты, и преподаватели понимают важность и уникальность каждой мастерской. Именно в мастерской все участники учебного процесса реализуют свои образовательные запросы и творческие амбиции. И если в мастерской созданы все условия для развития личности учащегося и его саморазвития, то и образовательная среда мастерской будет занимать доминирующее положение. Ведущему преподавателю результативная образовательная деятельность, выраженная в

учебных и творческих работах воспитанников, поднимает его статус в профессиональной среде. Педагогическая деятельность начинает восприниматься как деятельность творческая, неотрывная от художественного процесса.

Показатель когерентности образовательной среды мастерской согласуется с основными видами вузовской деятельности. Как было указано выше, в мастерской эффективно реализуется учебная, воспитательная, творческая, учебно-методическая и научно-исследовательская деятельность. Учебная и воспитательная деятельности лежат в основе процессов мастерской, творческая постепенно включается в образовательный процесс по мере овладения художественным мастерством, учебно-методический и научно-исследовательский вектор появляется на старших курсах, так как требует более целостного понимания системы и специфики художественного образования. Не факт, что все виды деятельности могут быть задействованы в образовательной траектории каждого студента, но то, что в пределах мастерской все это можно реализовать, делает образовательную среду когерентной по отношению к целям вузовского образования.

Есть обратная сторона доминантности, влияющая на когерентность образовательной среды мастерской. Студент не получает возможности тщательно изучать что-то другое, кроме направления мастерской. Мастерская полностью «забирает» студента. Вузовская образовательная среда предоставляет массу возможностей для развития студента, но в полной мере эти возможности не используются, так как он занят работой в мастерской. Такая

сосредоточенность на художественной деятельности дает существенный результат в профессиональном становлении личности обучающегося, но когерентность к процессам, происходящим в большой образовательной среде, достаточно низкая, и, по большей части, сами студенты не интересуются этими процессами.

Межпредметные связи как проявление взаимной согласованности дисциплин и направленность их на общие цели являются одной из сторон когерентности. Последовательное выстраивание программ дисциплин под потребности художественного образования, учитывая специализацию студента, становится весомым фактором в органичности и результативности образовательного процесса. В контексте междисциплинарных связей трудно ожидать взаимопроникновения физической культуры и профессиональных блоков дисциплин, но преподнесение иностранного языка, ориентированного на сферу искусства, истории отечества в связи с историей отечественного искусства, философии как философии искусства и т.д., является желанным для художественного образования. Создание оригинальных программ по дисциплинам общекультурного блока, ориентированных на направленность и профиль образования, является актуальным для целостности системы художественного образования.

Основной «продукт» образовательной среды – это социально активные люди, стремящиеся творчески изменять среду обитания в соответствии с теми ценностными ориентирами, которые они усвоили в своей образовательной среде [7, с. 139]. Показатель

социальной активности образовательной среды творческой мастерской выражается через активность обучающихся и выпускников. Они реализуют себя в художественно-творческой или педагогической работе через результаты творческой деятельности, которые экспонируются на выставках, и прямо или косвенно популяризируют вуз и факультет через научно-исследовательскую и учебно-методическую деятельность, что предоставляет возможность выпускникам реализовывать научную карьеру, и через педагогическую и творческую работу коллектива преподавателей.

Проведенный анализ образовательной среды мастерской относительно ряда параметров, предложенных В.А. Ясвиным, показывает, прежде всего, высокий потенциал в реализации целого круга задач, которые ставятся в современном художественном образовании. На пустом месте в короткие сроки почти невозможно организовать эффективную мастерскую. Как отмечалось, необходимо время на формирование внутренней среды мастерской, традиций, появление талантливых учеников. Состоявшаяся образовательная среда творческой мастерской представляется оригинальным самоорганизованным явлением, в которой роль преподавателя состоит в задании направления творческой деятельности, контроле текущей успеваемости, коррекции, проведении мастер-классов или самостоятельной творческой деятельности в среде мастерской вместе со своими воспитанниками, что позволяет подтверждать свой профессиональный статус. Определенную часть проблем способны решать сами обучающиеся.

Для формирования образовательной среды художественной мастерской необходимо соблюдать ряд условий.

– Мастерская по специализации строится на базе конкретной аудитории, соответствующей профилю специализации. Это условие можно считать одним из главных. Есть многолетний опыт построения занятий по специализации вне мастерских. Например, постановка натюрморта по специализации «Живопись» в одной из учебных аудиторий. Даже при активном участии преподавателя итоговый результат значительно уступает тем работам, которые выполнены в мастерской. Такой же невнятной становится деятельность специализации вне стен мастерской, на дому, основанной только на консультировании преподавателем. К очевидно положительному явлению можно отнести использование производственных художественных мастерских вне стен университета. Такой опыт есть по специализации «Гжельская роспись» и «Жостовская роспись». Студенты специализировались на фабриках. Посещение профессиональных мастерских по профилю специализации является обязательным элементом учебной деятельности. В большей мере это касается проведения производственных практик.

– В мастерской необходимо иметь профессиональное оборудование, фонд наглядных пособий, натуральный фонд (при необходимости), фонд художественных работ по профилю специализации.

– Руководство мастерской – прерогатива опытного и авторитетного педагога, из числа сотрудников с ученой степенью, почетным званием (народный художник РФ, заслуженный ху-

дожник РФ), члена союза художников России (творческого союза художников РФ, союза дизайнеров и т.п.). В сложившихся мастерских работают несколько преподавателей, как правило, из числа выпускников мастерской. Таким образом, решается проблема подбора кадров. Таковыми на факультете ИЗО и НР можно считать мастерские станковой живописи, иконописи, станковой графики, народного костюма, художественной росписи, керамики и т.д.

– Мастерская устраивается таким образом, чтобы студент мог посещать ее не только в учебное, но и в свое свободное время. Тем самым кратно увеличивается время аудиторной и самостоятельной работы под контролем преподавателя. В лучшем варианте мастерская становится «вторым домом» для студента.

– В мастерской должны совместно заниматься студенты разных курсов, что позволяет им учиться друг у друга. Определенная часть деятельности носит коллективный и общественный характер. Также имеет место внутренняя конкуренция между студентами мастерской.

– Особое внимание необходимо обращать на степень осознанности образовательной среды и формировать традиции мастерской.

– Методика обучения специализации может иметь творческий характер, при условии соответствия основным дидактическим принципам. Методику обучения сначала ориентируют на технологию художественного творчества и внимательно отслеживают технологическое качество работы. Освоение технологии является базой обучения в мастерской. Формирование профессионально-значимых умений

и навыков происходит на основании отработанной технологии. Творческие задачи вводятся постепенно, по мере овладения технологиями.

– Всеми доступными средствами необходимо поощрять активность студента, привлекая его к посещению выставок, участию в выставочной деятельности мастерской и к самостоятельному творчеству. Знакомство с творчеством профессиональных художников, посещение творческих мастерских, обязательное знакомство с образовательной деятельностью других художественных вузов, посещение значимых культурно-исторических объектов и знание культурных традиций своего региона – это значимые факторы роста мастерства студента.

В определенном смысле, задачи, решаемые в мастерской, сходны с производственными. Есть и материалы, и технология, и процесс создания (большей частью, ручной), и конечный продукт. Студент вовлекается в профессиональную деятельность с первых дней обучения. Требования, предъявляемые к нему, соотносятся с качеством конечно-

го продукта. Предельная конкретизация требований позволяет осуществлять контроль над учебным процессом, поддерживать должный уровень творческих работ, ориентировать студента на продуктивную работу. С одной стороны, уровень высшего образования – это уровень требований, с другой стороны, уровень требований – уровень производственных задач. Чем выше требования, тем сложнее и интереснее производственные задачи и тем выше уровень образования. В современном образовании связь учебного процесса с производственным является приоритетом в деятельности вуза.

Результатами деятельности мастерской становятся творческие работы, которые используются в выставочной деятельности вуза, в оформлении интерьеров. Также эти работы являются объектами не только искусства, но и могут оцениваться как показатели профессионализма педагогического коллектива кафедры, факультета и вуза в целом, так и оказать влияние на позиции вуза с точки зрения общественного и научного мнения [1, с. 63].

ЛИТЕРАТУРА

1. Галкина М.В. Итоговая квалификационная работа студента отделения дизайна костюма как отражение требований и влияния профессионального сообщества // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 3. С. 61–65.
2. Дерябо С.Д. Диагностика эффективности образовательной среды. М., 1997. 222 с.
3. Ломов С.П. Дидактика художественного образования. М., 2010. 104 с.
4. Хроменков П.А. Готовность студентов педвуза к профессиональной деятельности в развивающей образовательной среде // Наука и школа. 2014. № 2. С. 17–20
5. Хроменков П.А. Развивающая образовательная среда педвуза в условиях межнаучной коммуникации. М., 2013. 196 с.
6. Чистов П.Д. Особенности методов преподавания тонального рисунка в условиях специфики факультета изобразительного искусства и народных ремесел педвуза: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2004. 190 с.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

REFERENCES

1. Galkina M.V. Itogovaya kvalifikatsionnaya rabota studenta otdeleniya dizaina kostyuma kak otrazhenie trebovaniy i vliyaniya professional'nogo soobshchestva [Final Qualifying Work of Costume Design Department Student as a Reflection of the Professional Community Requirements and Influence] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2014. no. 3. pp. 61–65.
2. Deryabo S.D. Diagnostika effektivnosti obrazovatel'noi sredy [Diagnostic Efficiency of Educational Environment]. M., 1997. 222 p.
3. Lomov S.P. Didaktika khudozhestvennogo obrazovaniya [Didactics of Art Education]. M., 2010. 104 p.
4. Khromenkov P.A. Gotovnost' studentov pedvuza k professional'noi deyatel'nosti v razvivayushchei obrazovatel'noi srede [Readiness of Pedagogical University Students to Professional Work in a Developing Educational Environment] // Nauka i shkola. 2014. no. 2. pp. 17–20.
5. Khromenkov P.A. Razvivayushchaya obrazovatel'naya sreda pedvuza v usloviyakh mezhnauchnoi kommunikatsii [Developmental Educational Environment of a Teacher Training University in the Conditions of Inter-Scientific Communication]. M., 2013. 196 p.
6. Chistov P.D. Osobennosti metodov prepodavaniya tonal'nogo risunka v usloviyakh spetsifiki fakul'teta izobrazitel'nogo iskusstva i narodnykh remesel pedvuza: diss. ... kand. ped. nauk [Specific Methods of Teaching Tonal Drawing in Specific Conditions of Fine Arts and Folk Crafts Faculty at a Teacher Training University: Dis. ... Candidate Ped. Sciences]. M., 2004. 190 p.
7. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Educational Environment: from Modeling to Designing]. M., 2001. 365 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Чистов Павел Дмитриевич – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета изобразительного искусства и народных ремесел Московского государственного областного университета;
e-mail: pd.chistov@mgou.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Chistov Pavel D. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of Fine Arts and Folk Crafts Faculty, Moscow State Regional University;
e-mail: pd.chistov@mgou.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Чистов П.Д. Условия формирования образовательной среды художественной мастерской // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 179–189.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-179–189

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

P. Chistov The conditions for forming an educational art studio environment // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 179–189.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-179–189

УДК 37.08

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-190-199

КОРПОРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНЫХ КОМАНД ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шалашова М.М., Шевченко Н.И.

Московский городской педагогический университет

129226, Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1, Российская Федерация

Аннотация. Изменение требований к результатам обучения, обозначенное Федеральным государственным образовательным стандартом, предполагает существенную перестройку в учебно-воспитательном процессе, ориентацию на освоение не только предметных знаний и способов действий, но и метапредметных компетенций. Особую актуальность приобретает проблема готовности педагогов к проектированию образовательного процесса на достижение поставленных задач. В этой связи для подготовки педагогов к работе в новых условиях разрабатывается новая модель повышения квалификации.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, новые подходы к результатам обучения, корпоративная модель повышения квалификации, программа повышения квалификации школьных команд педагогов.

THE CORPORATE MODEL OF ADVANCED TRAINING: PREPARING SCHOOL TEAMS OF TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE FSES OF GENERAL EDUCATION

M. Shalashova, N. Shevchenko

Moscow City Teachers' Training University

4, build. 1, 2nd Sel'skokhozyaystvenny Proyezd, Moscow, 129226, the Russian Federation

Abstract. The change in requirements for learning outcomes, identified by Federal State Educational Standard, involves significant reorganization of the educational process, as well as orienting towards mastering not only subject knowledge and modes of action, but metasubject competencies. Of particular relevance is the problem of teachers' readiness for designing the educational process with the aim of achieving the goals set. In this regard, new model of advanced training is being developed to prepare teachers for working in new conditions.

Key words: the Federal State Educational Standard, new approaches to the learning outcomes, the corporate model of advanced training, program of advanced training for school teams of teachers.

Переход системы общего образования на федеральные государственные образовательные стандарты (далее ФГОС), нацеливающие на развитие личности обучающегося, привел к необходимости существенных изменений в проекти-

ровании и реализации основных образовательных программ, пересмотра форм и методов обучения, определения не только предметных, но и метапредметных образовательных задач. Качество подготовки педагогов не соответствует новым требованиям, сложившаяся модель повышения квалификации не всегда и не во всем удовлетворяет потребителя.

Данная статья посвящена описанию новой (для российской практики) модели повышения квалификации учителей как ответа на вызов возникшей ситуации в системе общего образования, предполагающей иное качество подготовки педагогов для реализации цели и задач федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Анализ реализации программ повышения квалификации педагогических работников показал, что педагоги обучаются исходя из личных потребностей. Данный подход неэффективен с точки зрения решения метапредметных задач, поскольку они не могут быть решены в рамках одной предметной области [2]. Требуется целенаправленная, согласованная работа всего педагогического коллектива одной образовательной организации по формированию и развитию метапредметных компетенций обучающихся. Актуальным становится совместное проектирование модели образовательного процесса, отбора форм и методов работы с обучающимися, направленных на достижение планируемых результатов ФГОС.

Сегодня идет поиск новых форм работы с педагогами в системе дополнительного профессионального образования, возникла необходимость раз-

вития культуры, навыков совместной деятельности представителей педагогических коллективов образовательных организаций.

Практика реализации программ повышения квалификации педагогических работников по подготовке к реализации ФГОС в ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» показала, что оптимальной можно признать модель корпоративного обучения педагогов, а именно модель обучения школьных команд педагогов одной параллели. В конце 70-х гг. XX в. в Западной Европе сложились две основные организационные модели повышения квалификации учителей: курсовая модель (course model) на базе университетов и модель повышения квалификации в школах (school based in-service education) [3]. Этот опыт привел к появлению концепции «развивающаяся школа как система», где обучение всего педагогического коллектива рассматривается как мощный инструмент, позволяющий объединить все инвариантные элементы педагогической системы, ее ресурсы в целях продвижения школы на более высокий уровень развития. Результатом отхода в Европе от индивидуальных запросов педагогов, в 90-е гг. XX в. стало активное внедрение корпоративного обучения педагогов. Была разработана модель «Повышение квалификации, ориентированное на потребности школы» (schoolfocused in-service education) [3]. В этих целях разрабатывалась программа повышения квалификации и обучались члены только одного педагогического коллектива, при этом содержание программ было направлено на удовлетворение потребностей и интересов школы, а не отдельных учителей. Научно-теоретическую поддержку в реализации

данной программы осуществлял университет. Данный подход до сих пор реализуется во многих европейских странах. Отделы образования, университеты и школы создают на базе крупных вузов Центры сотрудничества с местными школами (например, UniversitySchoolPartnershipCenters) [1], в которых сосредоточены основные информационные, научные и учебно-методические ресурсы. Иногда небольшие центры становятся частью структуры университета, расширяющего возможности этого центра, что усиливает роль вуза в данном регионе. Формы занятий проектируются с учетом возможностей ресурсного центра, как правило, на основе сетевого принципа.

В России, в условиях перехода системы общего образования на ФГОС и поиска новых форм подготовки педагогов, опыт корпоративного обучения вызывает особый интерес. Достижение метапредметных результатов, в наибольшей степени определяющих развитие личности в подростковом возрасте, задает направленность и специфику этого поиска. Метапредметные результаты предполагают интеграцию, межпредметность и разнонаправленное взаимодействие в процессе освоения основной образовательной программы школы, включая все ее предметные программы. Данный фактор обуславливает необходимость создания интерактивной педагогической среды в школе, которая способна влиять на обучающихся, педагогов. Для решения этой задачи целесообразно в рамках одной образовательной организации создавать школьные команды педагогов по параллелям, включая руководителей, и обучать их новым формам и способам организации образовательной деятельности учащихся

в соответствии с новой целью ФГОС. Как показывает опыт, поодиночке учителям сложно научить детей работать в группе по правилам сотрудничества и партнерства; вести конструктивный диалог, например, по выявлению и формулированию учебной проблемы; осуществлять мозговой штурм этой проблемы; участвовать в дебатах и осваивать другие, не менее развивающие активные действия и виды образовательной деятельности.

Школьные команды проектируют новую продуктивную образовательную среду для детей, включая процесс обучения, условия для развития и сотрудничества педагогов, руководителей образовательной организации, нацеленных на достижение требуемых результатов. Для их решения необходимо определить перечень оптимальных условий, способствующих достижению планируемого результата.

Педагогам необходима серьезная теоретическая подготовка, учитывающая современные изменения психофизиологического свойства, механизмов социализации детей школьного возраста и другие значимые обстоятельства для достижения планируемых образовательных результатов обучающимися. Это важно для предотвращения риска увлеченности педагогов теоретическими поисками и уходом в иррациональную область, противоречивостью между теоретическими и практическими результатами.

В целях предупреждения возможных рисков, организацию подготовки школьных команд учителей и руководителей целесообразно осуществлять университетским преподавателям. Это необходимо, чтобы наука помогла спроектировать, спрогнозировать и

осмыслить творческие запросы и поиски учителей. Сочетание практики и науки – компромисс, интегрирующий потребности и цели творческих команд педагогов, всего педагогического коллектива образовательной организации.

Такая интегративная модель сочетает в себе элементы курсового повышения квалификации учителей и стажировки на базе одной школы. При этом данная модель исходит из потребностей конкретной образовательной организации, выстраивая программу адресно, дифференцированно и научно. По сути это корпоративная модель повышения квалификации педагогов. Основными положениями корпоративной модели обучения школьных команд педагогов рассматриваем следующие:

- программа подготовки школьных команд ориентирована не на индивидуальные профессиональные потребности педагогов, а на нужды, запросы и интересы образовательной организации: школьная команда педагогов и руководителей – члены одного педагогического коллектива;

- совершенствование профессиональных компетенций педагога происходит на основе переосмысления им собственной деятельности и критического отношения к другому опыту;

- модель подготовки школьных команд для решения задач стандарта общего образования представляет собой модель «развивающейся школы как системы»;

- совместное обучение педагогов школы позволяет объединить все инвариантные внутренние элементы педагогической системы и внесистемные ресурсы для достижения школой более высокого уровня развития;

- наиболее эффективные изменения в психологии человека происходят в групповом взаимодействии.

Для достижения ожидаемых результатов для нас было важно обеспечить условия для: осознания важности создания школьной команды в рамках параллели и определения приоритетных направлений, принципов и правил деятельности команды; использования имеющегося профессионального опыта учителя в качестве источника формализации новых знаний; трансформация освоенных профессиональных действий в новые формы деятельности и рефлексии своих результатов; мотивации к совместной педагогической деятельности и сопереживание трудностям коллег, поиску возможных решений.

Корпоративная модель обучения школьных команд педагогов была апробирована на программе повышения квалификации по теме «Технологии формирования метапредметных компетенций обучающихся общеобразовательных организаций». Цель программы состоит в совершенствовании профессиональных компетенций педагогов по проектированию образовательного процесса, способствующего формированию и развитию метапредметных образовательных результатов обучающихся. Категория слушателей программы: школьные команды педагогов общеобразовательных организаций. Опыт показал, что целесообразно приглашать семь – восемь педагогов, работающих в одной школьной параллели (в состав команды, как правило, входят руководитель или заместитель руководителя общеобразовательной организации, руководитель школьного методического объединения, учи-

теля-предметники, педагог-психолог). Для реализации данной модели повышения квалификации приоритетной формой работы со слушателями становятся проектные сессии. Команда разрабатывает проект, тема которого определяется результатами анализа диагностики метапредметных результатов обучающихся данной параллели, где работают педагоги школьной команды. Как правило, диагностика метапредметных результатов выявляет «проблемное поле» (показатели метапредметной компетенции, которые находятся пока в дефиците у обучающихся, а соответственно требуют особого внимания со стороны педагогов).

Процесс обучения школьных команд педагогов можно разделить на следующие *этапы*:

1. Диагностический – диагностика метапредметных компетенций обучающихся, анализ результатов и выявление «дефицитных» видов умений.

2. Теоретический – ознакомление с методологией, что предполагает изучение содержания ФГОС, особенностей организации образовательного процесса на основе системно-деятельностного подхода, структуры метапредметных результатов обучающихся. Анализ мировой и отечественной практики (лектории, круглые столы). Проведение тренингов по командообразованию, развитию рефлексии у педагогов.

3. Практический – изучение и переосмысление передового опыта по формированию метапредметных результатов образования (мастер-классы, стажировки в образовательных организациях, где обучающиеся продемонстрировали высокие результаты метапредметных компетенций).

4. Проектный – разработка школьной командой проекта по решению выявленной проблемы у обучающихся. На данном этапе каждая команда работает под руководством модератора Университета, оказывающего консультативную, организационно-методическую помощь. Проводятся проектные сессии, способствующие обмену инновационным опытом, обсуждению предварительных результатов апробации и проблемных вопросов, возникающих в процессе самостоятельной работы команд. Проводится рефлексия деятельности членами команд.

5. Диагностический – итоговая диагностика обучающихся в целях выявления динамики метапредметных результатов и признания (или наоборот) эффективности проекта (программы, методики или технологии формирования и развития метапредметных компетенций обучающихся).

6. Презентационный этап предполагает публичную защиту проекта. Он содержит: обоснование выбора темы исследования, предлагаемые решения, результаты апробации, представлен сравнительный анализ входной и итоговой диагностики метапредметных компетенций обучающихся. Публичная защита позволяет выявить лучшую практику, достойную распространения в образовательной системе города, района.

Рекомендации по организации этапа диагностики метапредметных результатов обучающихся

1. Диагностика должна быть независимой, проводиться центрами качества образования, образовательными организациями, имеющими опыт в

оценивании метапредметных показателей обучающихся, проведении сравнительных исследований в области качества образования.

2. Выявление дефицитов (затруднений) в освоении метапредметных компетенций обучающихся осуществляется на основе не менее двух независимых диагностик, что позволит проводить сравнительный анализ полученных данных с целью повышения объективности оценивания.

3. Диагностика должна проводиться в начале обучения (входная) и в конце обучения, после апробации группового проекта (итоговая), целесообразно в конце учебного года. Практика показала, что за более короткий срок обучения невозможно достичь изменений в метапредметных результатах обучения.

4. Диагностический инструментариий разрабатывается в соответствии с требованиями к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы.

Рекомендации по организации теоретического этапа

1. Организация лекториев с привлечением ведущих специалистов в области системно-деятельностного и компетентностного подходов к организации образовательного процесса, образовательных технологий и оценки качества образования.

2. В целях переосмысления опыта деятельности образовательной организации рекомендуется проведение семинаров, веб-конференций, круглых столов.

3. Решение поставленных задач предполагает сформированность на-

выков командной работы у педагогов. Поэтому необходимы тренинги по командообразованию, способствующие созданию школьной команды как группы-единомышленников и определению ролевых функций ее участников.

Рекомендации по организации практического этапа

1. Основная задача – создание условий для изучения и переосмысления передового опыта педагогов образовательных организаций, обучающиеся которых демонстрируют высокий уровень метапредметных результатов обучения. *Рекомендуются следующие формы обучения:* мастер-классы по технологиям формирования метапредметных результатов обучающихся; стажировка на базе образовательных организаций, имеющих достижения в метапредметных образовательных результатах обучающихся (по данным региональных центров качества образования, результатам входной диагностики и др.).

Рекомендации по организации проектного этапа

1. Приоритетная задача – создание условий для организации проектной деятельности школьными командами педагогов. Выбор темы проектной работы осуществляется самостоятельно, исходя из актуальных задач данной образовательной организации и результатов диагностики метапредметных компетенций обучающихся.

2. Рекомендуется проведение вебинаров, проектных сессий для продуктивного поиска эффективных путей реализации проекта и пр. Проектные сессии могут проводиться с участием

как всех школьных команд, так и отдельно по кластерному принципу.

Можно рекомендовать следующую тематику проектных сессий:

1) сравнительный анализ независимой диагностики по альтернативным методикам оценивания метапредметных компетенций; 2) обсуждение и утверждение проблемы и темы проектов школьных команд педагогов (команды публично «защищают» выбор и обоснование темы проектной работы); 3) определение оптимальных технологий и методов обучения, направленных на устранение дефицитов (затруднений) обучающихся в метапредметных результатах образования.

3. Каждая команда имеет своего модератора для координации работы. В качестве модератора могут быть преподаватели вузов, учреждений ДПО, специалисты исследовательских центров и др.

Основные требования к модераторам команд: опыт работы в повышении квалификации педагогов; опыт участия в исследованиях, посвященных оценке качества образования (в том числе в международных сравнительных исследованиях) и др.; опыт научного консультирования педагогов и пр.

Рекомендации по организации этапа итоговой диагностики и защиты проекта

1. Итоговая диагностика организуется с целью выявления динамики результатов обучающихся и принятия решения об эффективности проекта.

2. Итоговая диагностика позволяет команде и модератору обобщить результаты проведенной работы.

3. Защита проектов проводится в форме публичной защиты групповых проектов, на которую приглашаются все команды, модераторы, руководители образовательных организаций, эксперты, представители центров оценки качества, органов управления образованием и др.

Групповой (командный) проект может быть представлен в виде:

1) программы формирования и развития метапредметных компетенций обучающихся (по одной или родственным группам компетенций, которые являются дефицитными у обучающихся); 2) описания технологии формирования метапредметных компетенций, которые были признаны дефицитными у обучающихся; 3) описания методики формирования метапредметных компетенций, которые были признаны дефицитными у обучающихся; 4) описания условий организации образовательного процесса, способствующего формированию и развитию того или иного вида метапредметных результатов обучения.

Защиту проекта можно проводить в виде конкурса групповых проектов (предварительно обозначив условия) в целях выявления команды-победителя. Результаты проектной работы могут быть рекомендованы в качестве примеров эффективной организации учебно-воспитательного процесса, направленного на достижение метапредметных результатов. Образовательные организации, школьные команды которых представили лучшие проекты, могут стать стажировочными площадками для изучения и распространения передового педагогического опыта.

Московским городским педагогическим университетом в течение полутора лет проводилась апробация

программы «Технологии формирования метапредметных компетенций обучающихся общеобразовательных организаций». Результаты позволили сделать вывод об эффективности модели работы школьных команд по формированию метапредметных компетенций обучающихся. Эксперимент предполагал выявление сформированности наиболее дефицитных показателей метапредметных компетенций у учащихся пятых классов, завершивших обучение в начальной школе по ФГОС НОО. В эксперименте участвовали 15 команд (групп) из различных столичных образовательных организаций. Диагностику на входном и завершающем этапах осуществляли МГППУ и МЦКО. Сравнительный анализ результатов диагностики МГППУ и МЦКО на начальном этапе показал, что учащиеся школ имеют недостаточные, отличающиеся по уровню, метапредметные компетенции, не способные обеспечить эффективную образовательную деятельность. Наиболее выраженной дефицитной областью стали регулятивные универсальные учебные действия (далее – УУД). На сегодняшний день данный вид универсальных действий – наиболее востребованный в общем образовании, но учитель не готов целенаправленно работать над их формированием и развитием у обучающихся.

Работа модераторов со школьными командами была направлена на разработку проекта способа (комплекса условий, методики, технологии) преодоления выявленных проблем у учащихся в рамках отдельно взятой образовательной организации. Эффективность методик, технологий определялась эмпирическим путем, в процессе работы

команды учителей и администратора по согласованию с модератором. Так, на входной диагностике одна из школ показала низкие результаты по исследуемым показателям метапредметных компетенций: вычитывание информации, и ее использование для умозаключений и генерирования новой информации (в рейтинге школ, участвующих в эксперименте, занимала третье место с конца); сформированности рефлексии (третье место с конца); способы решения на разных типах задач (третье место с конца); умения анализировать действие (четвертое место с конца); владения логическими действиями (пятое место с конца); сформированность действия моделирования (пятое место с конца); овладение базовыми межпредметными понятиями (шестое место с конца); умения использовать справочную информацию (третье место с конца); освоения способов решения задач поискового характера (третье место с конца). В этой школе команда учителей под руководством модератора разработала методику развития регулятивных универсальных учебных действий как наиболее значимых для формирования метапредметных компетенций. Методика развития регулятивных УУД – личностно ориентированная на основе методов развивающего обучения. Ее системообразующий фокус – личность ребенка и обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий для его общего развития, реализации природных потенциалов, интересов и способностей. Комплекс выявленных системных организационно-педагогических условий обеспечил для обучающихся мотивацию, стимулирование, поэтапную шкалу продвижения в собственном развитии с достижением

соответствующих результатов. Педагоги отобрали перечень приоритетных активных методов, технологий и определили режим их совместного использования; договорились о соблюдении комплекса педагогических условий; об изменении структуры урока для всей команды педагогов; об обязательном использовании на уроке диалоговых методов и форм работы учащихся; акцентировании на смысл выполнения учащимся любого действия.

Для достижения цели были также определены и другие условия: разработка и применение банка учебных задач и заданий, учебных ситуаций, способствующих формированию УУД на разных предметах школьной параллели; учебная работа детей по алгоритмам; проектная и исследовательская работа на уроках; групповая работа учащихся по выполнению заданий на всех предметах ежедневно. Нацеленность педагогов на результат, несмотря на трудности поиска компромисса практически по всем вопросам, создание системы совместных педагогических действий, смогли преодолеть проблему дефицитов. Диагностика достижений на завершающем этапе подтвердила верность избранного пути педагогами. Положительная динамика, без противоречивости, была очевидной.

Таким образом, формирование и развитие регулятивных универсаль-

ных умений и действий возможно при соблюдении ряда условий, реализуемых системно, по единой методике, в процессе одновременной работы учителей разных предметов в рамках школьной параллели.

Описанная нами корпоративная модель повышения квалификации педагогов позволила повысить качество результатов обучения школьников. Данный подход к организации обучения педагогов позволяет оценить качество реализации дополнительных профессиональных программ через образовательные результаты обучающихся (как повышение квалификации педагогов повлияло на качество образования школьников). Практика показала, что члены команд учителей, обучающиеся по данной программе, отличаются готовностью к распространению полученного опыта; способны теоретически объяснить, на что нацелена их деятельность и почему; оказать помощь другим педагогам своего коллектива и т.д. Тем самым в школе формируется коллектив единомышленников, способных к решению инновационных педагогических задач, созданию инновационной образовательной среды, влияющей не только на развитие личности обучающихся, но и на профессиональное развитие педагогов исходя из общих потребностей образовательной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаргай В.Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.): Монографическое исследование. Новосибирск, 2001. 251 с.
2. Шалашова М.М., Шевченко Н.И. Качество дополнительных профессиональных программ: поиски ответов на вызовы современности // Человеческий капитал. 2015. № 7 (79). С. 94–98.
3. Moray House and Change in Higher Education. ScottishAcademicPress, Edinburgh, 1995. 47 p.

REFERENCES

1. Gargai V.B. Razvitiye sistemy povysheniya kvalifikatsii uchitelei v Velikobritanii (konets XIX – konets XX vv.). Monograficheskoe issledovanie. [The Development of the System of Teacher Training in the UK (the End of XIX – Late XX Centuries). Monographic Study.]. Novosibirsk, 2001. 251 p.
2. Shalashova M.M., Shevchenko N.I. Kachestvo dopolnitel'nykh professional'nykh programm: poiski otvetov na vyzovy sovremennosti [The Quality of Additional Professional Programs: the Search for Answers to the Challenges of Modernity] // Chelovecheskii kapital. 2015. no. 7 (79). pp. 94–98.
3. Moray House and Change in Higher Education. Scottish Academic Press, Edinburgh, 1995. 47 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Шалашова Марина Михайловна – доктор педагогических наук, доцент, директор института дополнительного образования Московского городского педагогического университета;
e-mail: marinashalashova@yandex.ru

Шевченко Наталья Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального развития педагогических работников Института дополнительного образования Московского городского педагогического университета;
e-mail: nishevch@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Shalashova Marina M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Additional Education, Moscow City Teachers' Training University;
e-mail: nishevch@mail.ru

Shevchenko Natalia I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educators' Professional Development, the Institute of Additional Education, Moscow City Teachers' Training University;
e-mail: nishevch@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Шалашова М.М., Шевченко Н.И. Корпоративная модель повышения квалификации: подготовка школьных команд педагогов для реализации фгос общего образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 190-199.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-190-199

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

M. Shalashova, N. Shevchenko The corporate model of advanced training: preparing school teams of teachers for the implementation of the fses of general education // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 190-199.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-190-199

УДК 37.034

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-200-207

ИНВАРИАНТНАЯ МОДЕЛЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Шевченко Л.Л.

*Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

Аннотация. В статье представлены результаты реализации задач духовно-нравственного воспитания дошкольников на этапе введения Федерального государственного стандарта дошкольного образования на основе разработанной инвариантной модели духовно-нравственного воспитания дошкольников. В статье представлены ее характеристики и выделены методические условия ее реализации. Разработанная модель базируется на анализе отечественной теории и практики нормативно-правового обеспечения современных программ, методических рекомендаций и пособий по вопросам духовно-нравственного воспитания в дошкольных образовательных организациях Российской Федерации. Данные материалы могут быть использованы в системе дошкольного образования разных регионов Российской Федерации при их распространении через муниципальные Управления образования, в том числе при разработке образовательных программ дошкольного образования.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, духовно-нравственное воспитание, дошкольная образовательная организация, инвариантная модель, логико-терминологическая модель.

INVARIANT MODEL OF SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION AT PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

L. Shevchenko

*Moscow State Regional University
10 A, Radio Street, Moscow, 105005, the Russian Federation*

Annotation. The article presents the results of the realization of the objectives of spiritually-moral education of preschoolers at the stage of introducing the Federal Standard of Pre-School Education based on the invariant model of spiritually-moral education of preschool children. Its characteristics are presented in the article; the methodological conditions for its implementation are singled out. The developed model is based on the analysis of the theory and practice of the domestic policy environment for modern programs, methodical recommendations and manuals of spiritually-moral education at preschool educational organizations of the Russian Federation. These materials can be used in pre-school education in different regions of the Russian Federation to distribute them through the Municipal Department of Education, including the development of educational programs for pre-school education.

Key words: the Federal State Educational Standard, spiritually-moral education, pre-school education organization, invariant model, logical-terminology model

На этапе введения Федерального государственного стандарта дошкольного образования разработанная модель духовно-нравственного воспитания дошкольников способствует определению:

- нормативно-правовых характеристик духовно-нравственного воспитания в образовательных организациях регионов Российской Федерации;
- основных понятий духовно-нравственного воспитания при разработке образовательных программ;
- целей, принципов, задач духовно-нравственного воспитания;
- системы отбора базовых национальных ценностей, обеспечивающих полноценное личностное развитие каждого с учетом специфики национальных и иных условий;
- ценностно-содержательной основы образовательных программ и форм организации работы с детьми по духовно-нравственному воспитанию;
- требований к условиям реализации вариативных, парциальных программ духовно-нравственного воспитания дошкольников;
- требований к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования.

Понятия, определяемые в инвариантной модели духовно-нравственного воспитания дошкольников, должны помочь педагогам дошкольных образовательных учреждений использовать их при разработке образовательных программ.

Инвариантная модель духовно-нравственного воспитания и разви-

тия дошкольников соотнесена по названию с авторской образовательной программой духовно-нравственного воспитания детей «Добрый мир. Духовно-нравственная культура в дошкольном образовательном учреждении», которая используется во многих регионах Российской Федерации и является базовой в системе дошкольного образования Московской области.

Описание инвариантной модели.

В значительной степени в основу инвариантной модели положен положительный опыт использующихся в дошкольных образовательных организациях Московской области вариативных моделей дошкольного образования. Их анализ позволил выделить типологии моделей: культурологического и конфессионального типа. Модели культурологического типа, использующиеся в наибольшем количестве дошкольных образовательных учреждений, лежат в основе образовательных парциальных программ духовно-нравственного воспитания. Некоторые из них могут быть охарактеризованы в качестве модульных. Это позволяет использовать их в двух вариантах: 1) как части образовательной программы, которая формируется дошкольным образовательным учреждением, 2) как содержательного модуля «Духовно-нравственная культура», дополняющего образовательные области основной образовательной программы Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: социально-коммуникативное развитие, познавательное, речевое, художественно-эстетическое. К числу

последних относится содержательный модуль «Духовно-нравственная культура. Добрый мир. Православная культура для малышей», использующийся в детских садах Московской области. Так как данный модуль разработан с учетом анализа фундаментальных научных психолого-педагогических, теологических, теоретико-методологических положений, традиций отечественной культуры и сложившейся педагогической практики духовно-нравственного воспитания, появилась возможность в значительной мере решать задачи воспитания и развития дошкольников, определенные ФГОС дошкольного образования, и компоненты этого модуля были определены в качестве структурной основы инвариантной модели духовно-нравственного образования дошкольников. В нее включены: нормативно-правовой, методологический, содержательный, организационно-методический, педагогический, критериально-оценочный блоки. Выделенные характеристики были определены в качестве оптимальных и включены в инвариантную структурную модель, определенную как **логико-терминологическая модель духовно-нравственного воспитания в дошкольном образовательном учреждении**.

Особенность разработанной инвариантной модели определяется пониманием духовно-нравственного воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении как содействие целенаправленному развитию основ ценностно-смысловой сферы личности дошкольника в процессе творческого взаимодействия взрослых и детей по освоению отечественного социокультурного опыта в его культурно-историческом и

личностно-практическом аспектах. В программно-методическом плане разработанная инвариантная модель позволяет реализовывать образовательные программы содержательно-модульного характера, обеспечивая интеграцию духовно-нравственного компонента в основную общеобразовательную программу с учетом предметной области ФГОС начального общего образования «основы религиозных культур и светской этики» при условии учета специфики ее базовых понятий «духовность», «духовно-нравственное образование».

Нормативно-правовой блок модели включает пакет обязательных государственных документов, на основе которых организован процесс духовно-нравственного образования на федеральном и региональном уровнях и которые должны учитываться образовательными организациями при разработке образовательных программ. К числу базовых относятся: Конституция Российской Федерации, Федеральный закон «О свободе совести и религиозных объединениях», Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 г. № 1155 Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России и др., региональные законы, в которых обозначены направления воспитания дошкольников, к числу данных законов относятся региональные Законы об образовании и пакеты документов и соглашений регионального уровня.

Методологический блок. Методологическую основу процесса духов-

но-нравственного воспитания детей в дошкольном учреждении составляют такие научные подходы, как: онтологический, антропологический, аксиологический, культурологический, социокультурный, личностно-деятельностный, возрастной, институциональный.

В основе культурологической модели духовно-нравственного воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении находятся следующие методологические положения:

1) фундаментальные положения святоотеческого наследия, раскрывающие антропологические положения воспитания личности в контексте духовно-нравственной (православной) культуры;

2) фундаментальные исследования научной психолого-педагогической отечественной школы о закономерностях развития и методах воспитания детей дошкольного и школьного возраста (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, Л.И. Божович и др.); специалистов в области эстетического воспитания (Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский и др.); теоретические исследования по проблеме разработки образовательных стандартов (В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, А.М. Кондаков и др.).

Понятийный аппарат и аксиологическая основа модели. При разработке методологической основы инвариантной модели анализ вариативных моделей духовно-нравственного воспитания показал терминологическую непроработанность и несогласованность смыслового компонента базовых понятий, на основе которых должен быть выстроен процесс ду-

ховно-нравственного воспитания в дошкольной образовательной организации, в связи с чем при разработке инвариантной модели была поставлена задача их уточнения в контексте специфики новой предметной области. Логико-терминологическая модель духовно-нравственного воспитания представляет собой описательно-схематическое представление содержания духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста во взаимосвязи педагогических базовых и периферических (выше-, рядо-, ниже расположенных) понятий. Основные понятия отобраны в соответствии с принципом укрупнения дидактических единиц, который позволяет при разработке авторских образовательных программ духовно-нравственного воспитания производить детализирование, варьирование емких понятий содержательного блока модели для их закрепления и усвоения в менее содержательно емких понятиях в рамках тем образовательной программы. Основные модельные понятия духовно-нравственной культуры, представленные в инвариантной модели духовно-нравственного воспитания дошкольников, при введении в образовательную программу содействуют формированию понятийного мышления на ранних этапах возрастного развития, формируют единое образовательное пространство и понимание задач духовно-нравственного образования в дошкольных образовательных организациях всех типов в соответствии с едиными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта.

Содержательный блок модели базируется на учебно-методическом

комплексе «Духовно-нравственная культура. Добрый мир. Православная культура для малышей» (автор Л.Л. Шевченко) [4–10], который имеет многофункциональный характер. В настоящее время указанный комплекс является наиболее полной содержательной основой духовно-нравственного воспитания и развития дошкольников, он обеспечен методической базой, позволяющей организовать разнообразные виды развивающей деятельности детей в соответствии с ФГОС дошкольного образования. Исходя из этого, его структурные компоненты были определены в качестве содержательных компонентов инвариантной модели:

- программный блок (образовательная программа);
- хрестоматийный блок (учебно-развивающие хрестоматии для разных видов деятельности детей);
- методический блок (тематический план, календарное планирование, конспекты занятий);
- музыкальный блок (аудиоматериалы);
- наглядный блок (иллюстративные материалы);
- художественный блок (рабочая тетрадь);
- практический блок (методическое пособие с формами исследовательской, самостоятельной деятельности).

Компоненты инвариантной модели, материалы учебно-методического комплекса «Добрый мир», включены в вариативные модели образовательных программ различных дошкольных образовательных учреждений и представлены в сборнике учебно-методических материалов педагогов Московской области [2].

Организационно-методический блок. В организационно-методическом блоке модели духовно-нравственного воспитания детей представлены целевые ориентиры, средства, формы, методы, педагогические условия и этапы реализации данной модели. Целевым ориентиром духовно-нравственного воспитания в дошкольном образовательном учреждении является формирование начал ценностно-смысловой сферы ребенка, содействие обретению дошкольником нравственного и духовного опыта посредством деятельного освоения и творческого развития в жизненной практике духовных традиций отечественной культуры.

Педагогический блок. Инвариантная модель включает педагогический блок, в котором обозначены задачи формирования профессиональных компетенций педагогов духовно-нравственной культуры и содержательно-технологические компоненты их подготовки, представленные как методическое сопровождение реализации духовно-нравственного образования. Его структурно-содержательные компоненты были отобраны на основе обобщения практического педагогического опыта духовно-нравственного воспитания и образования в Российской Федерации с помощью информационной системы – Банка психолого-педагогических данных «Духовная культура», разработанной Духовно-просветительским центром им. просветителей славянских Кирилла и Мефодия Московского государственного областного университета, позволившей ввести в систему повышения квалификации педагогов дошкольных и школьных образовательных организаций Московской области

в соответствии с новым поколением ФГОС дошкольного, начального, высшего профессионального образования программы подготовки педагогов духовно-нравственной культуры «Духовно-нравственная культура. Добрый мир. Основы духовно-нравственного воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении», «Духовно-нравственная культура. История и культура религий (православие)» [1; 3].

Критериально-оценочный блок.

В модели выделены следующие критерии сформированности базовой культуры личности дошкольника: содержательный (сформированность представлений о содержательном наполнении духовно-нравственных понятий); мотивационный (наличие мотивации к созидательной индивидуальной и коллективной деятельности);

коммуникативный (развитие навыков взаимодействия с детьми и взрослыми в различных видах деятельности на основе нравственных чувств сопереживания и сорадования в ходе решения проблемных задач нравственного характера); управленческий (развитие эмоционально-волевой сферы, овладение первичными навыками организации самостоятельной и совместной с другими детьми деятельности); социокультурный (развитие самосознания и способности осуществлять выбор мотивов и поведенческих линий в соответствии с освоенными духовно-нравственными ценностями, представлениями и отношениями).

Авторская инвариантная модель реализована в практике духовно-нравственного воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях Московской области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисюк М.Б., Шевченко Л.Л. Духовно-нравственная культура. Добрый мир. Основы духовно-нравственного воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении: программа дополнительного профессионального образования курсов повышения квалификации для педагогов дошкольных образовательных учреждений. М., 2012. 48 с.
2. Добрый мир. Православная культура для малышей. Методическое пособие для педагогов, специалистов системы дошкольного образования. (Из опыта работы педагогов дошкольных образовательных учреждений Московской области по программе «Добрый мир»). М., 2015. 358 с.
3. Самогаев Д.Е., Шевченко Л.Л. Духовно-нравственная культура. (История и культура религий. Православие). Программа подготовки учителей курсов повышения квалификации. М., 2008. 84 с.
4. Шевченко Л.Л. Добрый мир. Православная культура для малышей. Хрестоматия. Книга 1. Прогулки по дням творения. М., 2011. 176 с.
5. Шевченко Л.Л. Добрый мир. Православная культура для малышей. Хрестоматия. Книга 2. Хорошо – плохо. М., 2011. 96 с.
6. Шевченко Л.Л. Добрый мир. Православная культура для малышей. Хрестоматия. Книга 3. Семья. Родина. Православный храм. Наши меньшие друзья. М., 2011. 96 с.
7. Шевченко Л.Л. Добрый мир. Православная культура для малышей. Хрестоматия. Книга 4. Чему мы радуемся? Православные праздники. М., 2011. 96 с.
8. Шевченко Л.Л. Добрый мир. Православная культура для малышей. Методическое пособие. М., 2014. 208 с.

9. Шевченко Л.Л. Добрый мир. Православная культура для малышей. Наглядные материалы. М., 2011. 16 с.
10. Шевченко Л.Л. Добрый мир. Православная культура для малышей. Рабочая тетрадь. М., 2011. 40 с.

REFERENCES

1. Borisyyuk M.B., Shevchenko L.L. Dukhovno-nravstvennaya kul'tura. Dobryi mir. Osnovy dukhovno-nravstvennogo vospitaniya detei v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii: programma dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya kursov povysheniya kvalifikatsii dlya pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii [Spiritually-moral culture. World of Good. Foundations of the Spiritual-Moral Education of Children in Preschool Educational Institution: Program of Additional Professional Education Training Courses for Teachers of Preschool Educational Institutions]. M., 2012. 48 p.
2. Dobryi mir. Pravoslavnaya kul'tura dlya malyshei. Metodicheskoe posobie dlya pedagogov, spetsialistov sistemy doshkol'nogo obrazovaniya. (Iz opyta raboty pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii Moskovskoi oblasti po programme «Dobryi mir») [World of Good. Orthodox Culture for Kids Methodical Manual for Teachers, Specialists of Preschool Education. (From the experience of teachers of preschool educational institutions of Moscow region under the program "Good world")]. M., 2015. 358 p.
3. Samogaev D.E., Shevchenko L.L. Dukhovno-nravstvennaya kul'tura. (Istoriya i kul'tura religii. Pravoslavie). Programma podgotovki uchitelei kursov povysheniya kvalifikatsii [Spiritually-moral culture. (The History and Culture of Religions. Orthodoxy). The Program of Teacher Training Courses]. M., 2008. 84 p.
4. Shevchenko L.L. Dobryi mir. Pravoslavnaya kul'tura dlya malyshei. KHrestomatiya. Kniga 1. Progulki po dnyam tvoreniya [World of Good. Orthodox Culture for Kids Reader. Book 1. Walking through the days of creation]. M., 2011. 176 p.
5. Shevchenko L.L. Dobryi mir. Pravoslavnaya kul'tura dlya malyshei. KHrestomatiya. Kniga 2. Khorosho – plokho. [World of Good. Orthodox Culture for Kids. Reader. Book 2. Good – Bad.]. M., 2011. 96 p.
6. Shevchenko L.L. Dobryi mir. Pravoslavnaya kul'tura dlya malyshei. KHrestomatiya. Kniga 3. Sem'ya. Rodina. Pravoslavnyi khram. Nashi men'shie друз'ya [World of Good. Orthodox Culture for Kids. Reader. Book 3. Family. Homeland. An Orthodox Church. Our smaller friends]. M., 2011. 96 p.
7. Shevchenko L.L. Dobryi mir. Pravoslavnaya kul'tura dlya malyshei. KHrestomatiya. Kniga 4. Chemu my raduemsya? Pravoslavnye prazdniki [World of Good. Orthodox Culture for Kids. Reader. Book 4. What Do we Rejoice at? Orthodox Holidays]. M., 2011. 96 p.
8. Shevchenko L.L. Dobryi mir. Pravoslavnaya kul'tura dlya malyshei. Metodicheskoe posobie [World of Good. Orthodox Culture for Kids. Methodical Manual]. M., 2014. 208 p.
9. Shevchenko L.L. Dobryi mir. Pravoslavnaya kul'tura dlya malyshei. Naglyadnye materialy [World of Good. Orthodox Culture for Kids. Visual Materials]. M., 2011. 16 p.
10. Shevchenko L.L. Dobryi mir. Pravoslavnaya kul'tura dlya malyshei. Rabochaya tetrad' [World of Good. Orthodox Culture for Kids. Workbook]. M., 2011. 40 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Шевченко Людмила Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета;
e-mail: kaf-ped@mgou.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Shevchenko Ludmila L. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Veteran Worker of Higher Education of the Russian Federation, Professor of the Department of Education, Moscow State Regional University,
e-mail: kaf-ped@mgou.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Шевченко Л.Л. Инвариантная модель духовно-нравственного воспитания в дошкольных образовательных организациях // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 200–207.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-200-207

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

L. Shevchenko Invariant model of spiritually-moral education at preschool educational organizations // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 200–207.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-200-207

УДК 37

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-208-216

ЗАДАЧИ С КОМПЛЕМЕНТАРНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ И ИХ ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Юзефавичус Т.А.*Московский государственный областной университет**105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

Аннотация. В статье представлено обоснование необходимости и возможности реализации идеи комплементарности в контексте задачного подхода к организации учебно-познавательной деятельности студентов. Определено понятие «учебная педагогическая задача с комплементарным содержанием», раскрыты его содержание и объем. Охарактеризованы структурные особенности и дидактический потенциал применения трех типов педагогических задач с комплементарным содержанием как одного из инновационных средств педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическое образование, педагогическая задача, педагогическая норма, педагогическая ошибка, управление педагогическими рисками, комплементарность.

TASKS WITH COMPLEMENTARY CONTENT AND THEIR DIDACTIC POTENTIAL WITHIN THE FRAMEWORK OF FUTURE TEACHERS' EDUCATION

T. Yuzefavichus*Moscow State Regional University**10 A, Radio Street, Moscow, 105005, the Russian Federation*

Abstract: The article focuses on the necessity and possibility of practical implementation of complementarity through the task approach which can be applied to the students' educational cognitive activity. The term "educational task with complementary content" is defined, its content and scope being disclosed. The structural specificity and didactic potential of the three types of educational tasks with complementary content is described as one of the innovative methods in the field of pedagogical education.

Key words: teaching activities; pedagogical education; educational goal; pedagogical standard; pedagogical mistake; education risk management; complementarity.

Практический переход от знаниевой к компетентностной парадигме педагогического образования ярко высветил в дидактике высшей школы проблему методического обеспечения этого перехода. Федеральные государственные

образовательные стандарты высшего профессионального педагогического образования целерезультативно устремлены к освоению компетенций – обобщенных характеристик педагогического профессионализма, а «профессиональный портрет» учителя, нормативно закрепленный Профессиональным стандартом педагога, предполагает ориентацию на максимально полное персонифицированное освоение профессиональных компетенций для осуществления деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса. Разработка методов обучения, ориентированных на действенную активность личности студентов как формирующихся субъектов профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающих им «...не только усвоение определенного объема знаний и умений, но, и это принципиально, способность применять их для решения конкретных практических задач» [3, с. 40], приобретает особую значимость. Необходимость совершенствования «методического инструментария» обусловлена также возросшей ориентацией системы высшего образования на рынок труда. Профессиональная востребованность выпускника теперь зависит не только от его способности успешно решать реальные профессиональные задачи, но и от готовности к «разрешению новых проблем в сфере профессиональной деятельности» [2, с. 46].

Разработка и внедрение педагогических инноваций, вносящих изменения, адекватные современным требованиям к качеству процесса и результатов педагогического образования студентов, необходимы для ответа на современные образователь-

ные вызовы. В частности, такой инновацией является конструирование и применение в вузовском учебном процессе педагогических задач с комплементарным содержанием. Эта дидактическая инновация позволяет реализовать комплементарный подход в практике вузовского педагогического образования. Являясь преемственным по отношению ко всем устоявшимся научным подходам, комплементарный подход через принятие идей и положений компетентностного подхода развивает и дополняет его, открывая качественно новые возможности освоения содержания педагогического образования. Основопологающей идеей комплементарного подхода является принципиальное положение о комплементарности знания о профессионально-педагогической деятельности. С методологической точки зрения понятие «комплементарность» акцентирует внимание на том факте, что в рамках целого всегда латентно существует его невыявленная противоположность. В случае, если эта противоположность так и останется невыявленной, то сущность педагогического явления не будет адекватно отражена в научном знании о нем. Для адекватного отражения в теории результатов познания профессионально-педагогической деятельности необходимо применять две взаимоисключающие, дополнительные системы описания этого педагогического феномена, целостность познания которого достижима лишь одновременно «способом и синтеза, и дихотомического разграничения сторон (комплементарность позволяет фиксировать одно через иное именно в контексте целого)» [5, с. 178]. С позиций синергетики, педагогическая

деятельность, как и все нелинейно развивающиеся системы, обязательно производит риски, поскольку для таких систем всегда существует множество вариаций их развития, что обуславливает ситуации неполной определенности принятия решений. Деятельность учителя, порождает риск профессионально-педагогических ошибок как «высокую вероятность недостижения ожидаемого результата вследствие осуществления педагогического решения, принятого субъектом деятельности в условиях неполной определенности способа осуществления той или иной нормы-регулятора профессионально-педагогической деятельности» [8, с. 56]. Учитывая тот факт, что деятельность учителя представляет собой непрерывный процесс решения неиссякаемого множества педагогических задач, научное описание ее задачной структуры требует описания комплементарного двуединства «непрерывности – дискретности» процесса ее осуществления. Процессуальная непрерывность профессионально-педагогической деятельности «обеспечивается ее нормосообразностью, а дискретность – профессионально-педагогической ошибкой как непреднамеренным нарушением нормы деятельности» [7, с. 43].

В свою очередь комплементарность, свойственная морфологии научного знания о профессионально-педагогической деятельности, обуславливает для его целостного отражения в содержании педагогического образования необходимость представления в нем систематизированных научных сведений о профессионально педагогических ошибках, дополняющих сведения о нормативно описанном способе ее

осуществления. Комплементарно сбалансированное содержание педагогического образования системно полно отражает в себе целостное знание о профессионально-педагогической деятельности, а его освоение студентами порождает значимый когнитивный эффект – получение будущими учителями дополнительной когнитивной выгоды от сопряжения элементов-комплементариев педагогического знания о профессионально-педагогической деятельности. Студенты, изучая педагогические явления и процессы, включаются в целенаправленный информационный поиск семантически оппозиционных пар сведений о них, содержащихся в разных источниках педагогической информации. В процессе аналитико-синтетической обработки содержания этих сведений студенты продуцируют принципиально новые интегрированные личные сообщения об изучаемых явлениях и процессах. В этом случае педагогическое сообщение о феномене создается следующим образом: актуальные с точки зрения решаемой студентом учебной педагогической задачи сведения о педагогических нормах соотносятся и сопрягаются с комплементарными по отношению к ним сведениями о педагогических ошибках. Это, в свою очередь, гарантирует соблюдение необходимого условия полноты (исчерпывающая характеристика отображаемого объекта) информации о педагогическом явлении. Организованную таким образом информационно-поисковую и аналитико-синтетическую деятельность студентов можно обозначить термином «комплементарное оперирование педагогической информацией». Учебную педагогическую

задачу, требующую для выполнения своего условия в процессе ее решения еще и решения дополнительной задачи комплементарного оперирования педагогической информацией, мы обозначим термином «учебная педагогическая задача с комплементарным содержанием». Таким образом, «учебная педагогическая задача с комплементарным содержанием» может быть определена как заданная совокупность исходных педагогических данных, содержащихся в условии задачи, на основе изучения которых возникает проблемная ситуация комплементарного обоснования принятия и/или осуществления педагогического решения. Эта проблемная ситуация разрешается путем комплементарного оперирования педагогической информацией для формирования знаний о том, как действовать для выполнения задачного требования. Определяя содержание и объем понятия «учебная педагогическая задача с комплементарным содержанием» (далее – комплементарная задача), мы учитывали наличие в науке различных подходов к пониманию сущности понятия «задача». Мы солидарны с точкой зрения П.А. Хроменкова, согласно которой анализ этих подходов позволяет говорить о том, что функциональная структура педагогической задачи «...включает предмет (исходные данные, условие), требование; в основе педагогической задачи лежит педагогическая ситуация, осмысление которой позволяет наметить пути ее решения; <...> необходимым и достаточным условием ее решения является готовность решателя...» [6, с. 258]. Для решения комплементарной задачи необходимо, чтобы студент устранил содержащиеся в ее условии признаки

комплементарного дисбаланса педагогической информации. Подобные признаки – неотъемлемая часть исходных данных комплементарной задачи. Их выявление делает информацию релевантной для выполнения студентом задачного требования. Под комплементарным дисбалансом педагогической информации понимается неполнота отображения в ней педагогических явлений как целостностей, в границах которых элементы их структурной организации существуют в отношениях взаимодополняющей противоположности. Необходимость восполнения этой неполноты в процессе решения задачи определяет, по сути, комплементарный характер ее содержания и требует в ее постановке соблюдения ряда условий:

- содержание должно быть таким, чтобы воспринималось студентом проблемно: в нем должны отсутствовать частично или полностью необходимые данные;
- исходные данные, определяющие поиск педагогической информации для комплементарного оперирования, подвергаясь аналитико-синтетической обработке, должны быть осознаны решателем как однозначно соответствующие требованию задачи;
- требование задачи должно обеспечивать актуализацию ранее усвоенных знаний о профессионально-педагогических нормах и ошибках и способах применения этих знаний;
- предлагаемые студентам для решения на разных уровнях организации их учебно-познавательной деятельности задачи должны составлять систему, охватывающую все проблемно-понятийное поле педагогики. При

этом базовые понятия педагогического курса должны быть антитезно упорядочены и объединены в полную понятийную систему курса, образованную производными понятиями от базовой педагогической антитезы: понятийной диадой «профессионально-педагогическая норма – профессионально-педагогическая ошибка»;

– решение задачи должно быть рассчитано на соответствующий уровень готовности студента: на наличие необходимого уровня нормологической и эррологической (от лат. *error* – ‘ошибка’, *logos* – ‘слово’) осведомленности, опыта познавательной, аналитико-синтетической, исследовательской, информационно-поисковой деятельности, владения научным языком педагогики, интерпретационными умениями перевода педагогической информации с научного на учебный язык педагогики;

– содержание должно удовлетворять основным критериям и показателям учебных задач, в качестве которых выступают критерии их трудности и сложности.

Структура комплементарной задачи включает в себя:

– задачное условие (исходные данные в любой из двух возможных комбинаций: только нормологические; только эррологические);

– цель задачи, направленную на развитие культуры практического педагогического мышления и формирование студентом учебных действий перевода обобщенного педагогического опыта в субъективный способ принятия и осуществления педагогических решений;

– требование задачи, при соотношении которого с исходными данными возникает проблемная ситуация, по-

буждающая студента к поиску педагогической информации и к комплементарному оперированию ею.

Мы выделяем три типа комплементарных задач. Функциональное назначение задач первого типа состоит в побуждении студентов к активному познанию смысла изучаемых педагогических норм, пониманию необходимости их правильного исполнения в субъектном способе осуществления профессиональной педагогической деятельности. Реализация функционального предназначения данной группы задач предполагает операцию сопряжения эррологической и нормологической информации для ее перевода в комплементарное педагогическое знание студента и актуализацию этого знания в процессе понимания им смысла нормы для овладения нормативно описанным способом деятельности.

Можно охарактеризовать признак, общий для всех задач данного типа. Это задачи «на доказательство» (термин Д. Пойя), конечная цель которых состоит в установлении правильности или ошибочности конкретных педагогических решений-действий, подтверждении или опровержении утверждения об их правильности или ошибочности. Объектом комплементарной задачи «на доказательство» является некоторый фрагмент теоретического педагогического знания, характеризующийся одновременно и синтезом, и дихотомическим разграничением его нормологического и эррологического компонентов, находящихся «в состоянии взаимного исключения и единства друг с другом, будучи в одинаковой степени действительными и необходимыми» [4, с. 152–153] для фор-

мирования знания о способе осуществления педагогической деятельности. Задачи этого типа предпочтительно предъявлять студентам во время учебной деятельности академического типа (т.е. в ситуации информационных и проблемных лекций, на семинарах-дискуссиях, во внеаудиторной самостоятельной работе и т.п.).

Функциональность задач второй группы соотнесена с профессиональным функционалом учителя, а структура задач данной группы увязана с традиционным для педагогики представлением об учебной задаче как о специфическом виде задания, выполнение которого базируется на аналитико-синтетической деятельности и совершенствовании исходных мыслительных операций. Это задачи-задания, требующие осмысления способа осуществления той или иной профессионально-педагогической функции (осуществить целеполагание, планирование, организацию, контроль, общение, педагогическую поддержку и т.п.) в заданной ситуации (урок, внеурочная воспитательная работа, педагогическое просвещение и т.п.). Выполняя данные задачи-задания, студент должен указать нормы осуществления той или иной функции профессионально-педагогической деятельности, выявить типичные для ее реализации педагогические ошибки и разработать на этой основе предложения по управлению рисками профессионально-педагогических ошибок. Соответственно, управление рисками профессионально-педагогических ошибок понимается как процесс проектирования и осуществления системы мер, снижающих вероятность непреднамеренного нарушения педагогом норм(ы) профессио-

нально-педагогической деятельности в ходе принятия и выполнения педагогических решений.

Комплементарные задачи второго типа объединены по признаку их отнесенности к «задачам на нахождение» (термин Д. Пойя), конечной целью которых является нахождение оптимального (с точки зрения сведения к возможному в заданных условиях минимуму вероятности совершения педагогических ошибок) способа осуществления той или иной функции профессионально-педагогической деятельности, т.е. неизвестного данной задачи. Эти задачи рекомендуется предъявлять студентам в квазипрофессиональной (имитационной) деятельности, «моделирующей в аудиторных условиях и на языке науки условия, содержание и динамику...» [1, с. 47] реальной школьной практики. Комплементарные задачи третьего типа предлагаются студентам в учебно-профессиональной деятельности. Это рефлексивные задачи-задания, функциональное назначение которых состоит в самооценке студентами своего личностного потенциального ресурса в управлении рисками профессионально-педагогических ошибок в ситуации реальной педагогической работы. Они решаются студентами в периоды учебных педагогических практик. Одним из вариантов структуры этого типа задач может быть план написания рефлексивного эссе «Я и мир педагогической деятельности», включающий три части. Исследовательская часть предполагает получение ответов на поставленные студентом перед собой вопросы:

– Что было сделано (описание полученного педагогического резуль-

тата в контексте конкретной ситуации выполнения конкретного педагогического действия)?

– Как это было сделано (описание примененных педагогических методов средств, форм, приемов, технологий)?

– Зачем это было сделано (описание педагогического замысла)?

В критической части рефлексивного эссе студент в антитезной логике «норма – ошибка» осуществляет ретроспективный анализ своей педагогической деятельности посредством ответов на вопросы:

- То ли я сделал, что хотел?
- Так ли я сделал, как хотел?
- Как я отношусь к тому, ради чего я это сделал?

Нормативная часть рефлексивного эссе отражает ответы студента на следующие вопросы:

- Что я буду делать в следующий раз в подобных педагогических ситуациях?
- Как я буду это делать?
- Ради чего я буду делать то, что буду делать?

Нормативная часть эссе, таким образом, целеустремленна к проектированию системы мер, позволяющих управлять рисками профессиональ-

но-педагогических ошибок на основе отрефлексированного опыта учебно-практической деятельности студента.

Применение в педагогическом образовании студентов комплементарных задач расширяет арсенал педагогических средств развития культуры практического педагогического мышления, определяемого как аналитико-синтетическая деятельность по решению педагогических задач, направленная на адаптацию обобщенного педагогического знания к конкретным учебно-воспитательным ситуациям. Решение подобных задач придает учению характер осмысленного «распредмечивания» студентами обобщенного опыта педагогической деятельности как социокультурной практики в процессе индивидуализации нормативного способа осуществления предстоящей им профессионально-педагогической деятельности. При этом «присвоение» студентом педагогического знания базируется не только на уровне репродуктивного освоения знания педагогических норм, но и на личном опыте его применения в условно-реальных (учебных) и реальных (учебно-практических) ситуациях управления рисками профессионально-педагогических ошибок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М., 2004. 89 с.
2. Емельянова И.Н. Компетентностная модель обучения: особенности и проблемы оценки качества подготовки специалиста // Педагогическое образование и наука. 2015. № 4. С. 45–50.
3. Пасечник В.В. Подготовка будущего учителя в контексте новой образовательной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2015. № 4. С. 39–42.
4. Светлов В.А. История научного метода : учеб. пособие. М., 2008. 704 с.
5. Свечкарева В.Р. Принцип комплементарности в дихотомическом анализе взаимодействия цивилизаций Запада и Востока // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия: 7. Философия. Социология и социальные технологии. 2008. № 1(7). С. 177–181.

6. Хроменков П.А. Межнаучная коммуникация в интеграции педагогического образования студентов вуза : дисс. ... докт. пед. наук. М., 2010. 393 с.
7. Юзефовичус Т.А. Идея комплементарности в педагогике // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 2. С. 39–47.
8. Юзефовичус Т.А. Педагогическая эррология в профессиональной подготовке будущих учителей. Монография. М., 2014. 128 с.

REFERENCES

1. Verbitskii A.A. Kompetentnostnyi podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya [Competence Approach and the Theory of Contextual Learning]. М., 2004. 89 p.
2. Emel'yanova I.N. Kompetentnostnaya model' obucheniya: osobennosti i problemy otsenki kachestva podgotovki spetsialista [Competence-Based Learning Model: Features and Problems of Quality Assessment of Specialist Training] // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2015. no. 4. pp. 45–50.
3. Pasechnik V.V. Podgotovka budushchego uchitelya v kontekste novoi obrazovatel'noi paradigmy [Training of Future Teachers in the Context of New Educational Paradigm] // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2015. no. 4. pp. 39–42.
4. Svetlov V.A. Istoriya nauchnogo metoda : ucheb. posobie [The History of the Scientific Method: Manual]. М., 2008. 704 p.
5. Svechkareva V.R. Printsip komplementarnosti v dikhotomicheskom analize vzaimodeistviya tsivilizatsii Zapada i Vostoka [The Principle of Complementarity in the Dichotomous Analysis of the Interaction of Civilizations of East and West] // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: 7. Filosofiya. Sotsiologiya i sotsial'nye tekhnologii. 2008. no. 1(7). pp. 177–181.
6. Khromenkov P.A. Mezhauchnaya kommunikatsiya v integratsii pedagogicheskogo obrazovaniya studentov vuza : diss. ... dokt. ped. nauk [Inter-Scientific Communication in the Integration of Pedagogical Education of University Students : Thesis. ... Doctor. Ped. Sciences]. М., 2010. 393 p.
7. Yuzefavichus T.A. Ideya komplementarnosti v pedagogike [The Idea of Complementarity in Pedagogy] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2015. no. 2. pp. 39–47.
8. Yuzefavichus T.A. Pedagogicheskaya errologiya v professional'noi podgotovke budushchikh uchitelei. Monografiya [Pedagogical Errrology in Professional Training of Future Teachers. Monograph]. М., 2014. 128 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Юзефовичус Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник высшего профессионального образования РФ, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета;
e-mail: taj-63@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Yuzefavichus Tatyana A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation, Professor of the Department of Pedagogy, Moscow State Regional University,
e-mail: taj-63@mail.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Юзефовичус Т.А. Задачи с комплементарным содержанием и их дидактический потенциал в педагогическом образовании будущих учителей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 208–216. DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-208–216

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

T. Yuzefavichus Tasks with complementary content and their didactic potential within the framework of future teachers' education // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 2. pp. 208–216. DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-208–216



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник МГОУ» основан в 1998 г. На сегодняшний день выходят десять серий «Вестника»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала, а также архив номеров за 2007–2014 гг. доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА»

2016. № 2

Над номером работали:

менеджер Отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ» И.А. Потапова
литературный редактор Т.С. Павлова
переводчик Е.В. Приказчикова
корректор А.С. Барминова
компьютерная верстка С.В. Соколова

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. 13,75, усл. п.л. 14.

Подписано в печать: 30.05.2016. Выход в свет: 06.06.2016. Заказ № 2016/05-03.

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